المناهج

البناء والتطوير



الأستاذ المساعد الدكتور

سعد محمد جبر

الأستاذ

ضياء عويد حربي العرنوسي





www.darsafa.net

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ

إِلَى عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾

صدق الله العظيم

المناهج

((البناء والتطوير))

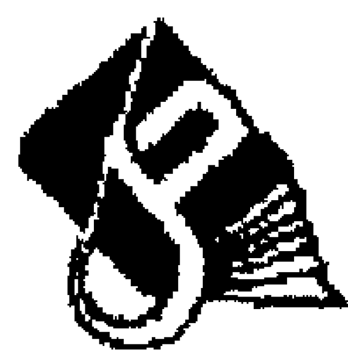
المناهج

((البناء والتطوير))

الأستاذ
ضياء عويد حربي العرنوسي

الأستاذ المساعد الدكتور
سعد محمد جبر

الطبعة الأولى
2015م - 1436هـ



دار صفاء للنشر والتوزيع | عمان



دار صفاء للنشر والتوزيع

رقم التصنيف :375

المناهج البناء والتطوير

ا.ضياء عويد العرنوسي،ا.د.سعد عمر جبر

الواصفات: المناهج// اساليب التدريس// التربية/

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2013/11/3862)

ردمك ISBN 978-9957-24-933-5

عمان ـ شارع الملك حسين

مجمع الفحيص التجاري ـ تلفاكس ـ 4612190 6 962+

هاتف ـ 4611169 6 962+ ص . ب 922762 عمان ـ 11192 الأردن

DAR SAFA Publishing - Distributing

Telefax: +962 6 4612190- Tel: + 962 6 4611169

P.O.Box: 922762 Amman 11192- Jordan

E-mail:safa@darsafa1.net

E-mail:safa@darsafa.info

www.darsafa.net

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

﴿ اللَّهُ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ قَرَارًا وَالسَّمَاءَ بِنَاءً وَصَوَّرَكُمْ فَأَحْسَنَ
صُوَرَكُمْ وَرَزَقَكُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ ۚ ذَٰلِكُمُ اللَّهُ رَبُّكُمْ ۖ فَتَبَارَكَ اللَّهُ رَبُّ
الْعَالَمِينَ ﴿٦٤﴾ هُوَ الْحَيُّ لَا إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ فَادْعُوهُ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ ۗ الْحَمْدُ
لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ ﴾

(غافر 64-65)

الاهداء

الى.....

خير البرية واشرفها ((حبيب الله))

نبينا بشير الامة ونذيرها محمد خير خلق الله راجين شفاعته عند الشفيع الغفور

الباحثان

ثبت المحتويات

الفصل الثاني: تطوير المنهج

المقدمة

بسم اللهِ الرّحمنِ الرّحيمِ، والحمد للهِ ربِّ العرشِ العَليم، الذي مَنَّ علينا بفضلِ العلمِ، وأعطَانا فضله في المعلمِ، راجينَ الكريم أنْ يعلينا بفضلِ العلمِ، وأنْ يُرزقنا فضله الدائم.

والصلاة على اشرف الخلق، محمد النبي عظيم الخلق، وان يشفع لنا في يوم التلاق، وان ينفعنا الله بعلم النبي الصادق.

والسّلامُ على آل البيت الطّاهرينَ، عترة النبي الأمين، وصحبهِ ومن والاهُ الى يومِ الدّينِ.

لقد جاء كتاب (المناهج: البناء والتطوير) ليعطي لمحة بسيطة في مجال المناهج الدراسية، رغم اننا نسعى الى تغطية ما يحتاجه المعلم والمتعلم في مجال بناء وتطوير المناهج الدراسية.

وقد تضمن الكتاب الحالي فصلينِ كان الاوّل بعنوان (بناءُ المناهج)، والاخر (تطويرُ المناهج)، وحاولَ الباحثانِ حصر كل ما هو نافع ومفيد ليتسنى القارئ الكريم الفهم الواضح لمحتوى الكتاب والهدف الذي وضع من اجله.

ونسأل الباري جل في علاه ان ينعم علينا في أن يكون هذا الكتاب ذو فائدة لكل من يقرأه او يطلع عليه، انه تعالى القادر على إجابة دعائنا، ومنه التوفق إنه القادر القدير.

الباحثان

الفصل الاول

بناء المنهج

المنهـج

تعريف المنهج:

المنهج لغة:

المنهج من نَهَجَ، يَـنْهَجُ، ونَهَـجَ الأمـر: أبانـه وأوضـحه.. ونَهَـجَ الطريـق: سلكه، ونَهَجَ فلان سـبيل فـلان: أي سـلكَ مسـلكه، ومنهجـاً ونهوجـاً (للأمـر والطريق) وَضَحَ، وبان.

والمنهج والمنهاج جمعها(مناهج) ومعناها (الطريق الواضح).

وقد جاءت لفظة (المنهج أو منهاج) في القرآن الكريم بمعنى (نظـام) لتـدل على الطريق الواضح الذي يسلكه الناس ليستعدوا، أو هو النظـام الـذي يـنظم حياة الناس، وعلاقتهم بخالقهم، وعلاقـة كـل مـنهم بنفسـه وعلاقـة كـل مـنهم بالآخرين أذ قال تعالى ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾ (سورة المائدة، اية 48).

وقـد ذكـر الـرازي في مختـار الصـحاح (المـنهج) أو (المنـاهج): الطريـق الواضح.

المنهج (اصطلاحاً)

هناك مفهومان، الاول: المفهوم التقليدي الضيق، والثاني: المفهوم الحديث أو الواسع للمنهج، وقد وردت عدة تعاريف له.

المنهج عبارة عن مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها، والتي يـتم إتاحة الفرص للمتعلم المرور بها، وهذا يتضمن عمليـات التـدريس الـتي تظهـر نتائجها فيما يتعلمه الطلبة، وقد يكون هـذا مـن خـلال المدرسـة أو المؤسسـات

الاجتماعية الأخرى التي تحمل مسؤولية التربية، ويشترط في هذهِ الخبرات أن تكون منطقية وقابله للتطبيق والتأثير.

يشتمل هذا التعريف اموراً عديدة تحتاج إلى تفسير، وخاصة أن فهمه بجميع ابعاده ويعد اساساً لفهم معظمه فهي كالاتي:

1- انها مجموعة من الخبرات يتم تشكيلها.

2- إتاحة الفرص للمتعلم للمرور بالخبرات.

3- عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه الطلبة.

4- المدرسة كمؤسسة تربوية وغيرها من المؤسسات الاجتماعية التي تحمل مسؤولية التربية.

5- يشترط في هذهِ الخبرات أن تكون منطقية، ومؤثرة وقابلة للتطبيق.

مفهوم المنهج Curriculum Concept

مقدّمة:

تتواتر في الدراسات الإنسانيّة بعامّة، وفي الأدب التربويّ على وجه الخصوص كلمة منهج، ويختلف معنى هذه الكلمة بحسب السياق الذي ترد فيه، وأجمع كثير من الباحثين أنّ اليونان هم أوّل من استخدم هذه الكلمة، فهي تعني بأصل وضعها الإغريقيّ: "الطريقة التي يتّخذها الفرد، أو النهج Course الذي يجريه ليسرع به إلى تحقيق هدف معيّن، فالمريض مثلاً حين يستهدف الشفاء من مرضه يشرب الدواء بنظام معيّن، ويمتنع عن أكل بعض الاطعمة، ويخضع للحقن بدواء يصفه الطبيب، وكلّ ذلك معناه منهج هذا المريض في الوصول إلى الشفاء"(قورة، 1977، ص237).

وفي لغتنا العربيّة نجد أنّ كلمة المنهج مأخوذة من الفعل نهج ينهج نهجاً،

ورد في المعجم الوجيز (مادّة نهج) "نهج الطريقُ ـَ نهجاً: وضَح واستبان، ونهج الطريقَ: بيّنه، وسلكه، ويقال: نهج نهْج فلان: سلك مسلكه، وانتهج الطريقَ: استبانه وسلكه، واستنهج سبيل فلان: سلك مسلكه، والمِنْهاج: الطريق الواضح والخطّة المرسومة، ومنه: منهاج الدراسة، ومنهاج التعليم ونحوهما، (ج) مناهج، والمنهج: المنهاج (ج) مناهج. " **(مجمع اللغة العربيّة، 1989، المعجم الوجيز، ص 636).**

وتعود كلمة منهج Curriculum في اللغات الأجنبيّة الحديثة إلى الكلمة اللاتينيّة Currere " وتعني (حلبة السباق) التي يتنافس فيها المتنافسون للوصول إلى نقطة الفوز، فإذا ما نظرنا إلى منهج أي مؤسّسة تعليميّة نجده بأنّه عبارة عن مجموعة من الخطط والنظم التي تؤلّف وحدة كبيرة تهدف إلى نقل التلميذ من محطّة إلى أخرى عبر سلسلة من الإرشادات والمعارف والمهارات التي تفيده بحياته في المستقبل، وفي داخل المؤسّسة التعليميّة نجد التلاميذ يتنافسون من أجل النجاح والتفوّق في المواد الدراسيّة. "**(هوانة، 1988، ص 32).**

وقد تطوّر مفهوم المنهج في قواميس اللغة الأجنبيّة بشكل مستمر، فقد كانت كلمة منهج Curriculum تعني المنهج الخاصّ بالجامعة، وبهذا المعنى وردت هذه الكلمة لأوّل مرّة في قاموس (وبستر) طبعة عام 1856، وفي عام 1966 قد وردت كلمة Curriculum في قاموس (بانكروفت) بمعنى "سلسلة منظّمة من الدروس أعدّت للدراسة " **(Bancroft and Co (1966) p 92).**

أمّا في الطبعة الثالثة من قاموس التربية Dictionary of Education لجود Good عام 1973، فقد وردت لكلمة المنهج Curriculum ثلاثة تعريفات هي **(عميرة، 1992، ص29)**:

1- مجموعة من المقرّرات، أو الموادّ الدراسيّة التي تلزم للتخرّج، أو الحصول على درجة علميّة في ميدان رئيس من ميادين الدراسة، مثل منهج الموادّ الاجتماعيّة، أو منهج الرياضيّات.

2- خطّة عامّة شاملة للمواد التي ينبغي أن يدرسها التلميذ في المدرسة؛ ليحصل على درجة علميّة (شهادة) تؤهّله للعمل بمهنة أو حرفة.

3- مجموعة من المقرّرات والخبرات التي يكتسبها التلميذ في المدرسة أو الكليّة".

وبذلك أصبح المنهج يعني الخبرات التي تقدّمها المدرسة لطلاّبها للوصول إلى الأهداف التربويّة، ونظراً لاختلاف الأهداف التربويّة على مرّ العصور تبعاً لاختلاف الفلسفات السائدة، فقد تغيّرت دلالة المنهج وتطوّرت وفق تغيّر هذه الأهداف وتطوّرها، غير أنّنا يمكن أن نميّز نوعين من معاني المنهج، الأوّل ويدلّ على المنهج بمفهومه التقليديّ، و ويدلّ الثاني على المنهج بمفهومه الحديث.

المفهوم التقليديّ للمنهج:

تتأثّر المناهج التربويّة في أيّ مكان وزمان بالفلسفة السائدة في المجتمع؛ فهي التي تحدّد معنى المنهج ومفهومه، فقد كانت الفلسفة الإغريقيّة توجّه التربية إلى وضع مناهج تسهم في إعداد الطفل للمستقبل لتحقيق أهداف تتسم بالثبات؛ لأنّها- أي الأهداف التربويّة- تعبّر عن حقائق مطلقة لا يمكن مناقشتها، فالمناهج عندهم تغاير طبيعة الطفل، وتؤكّد أهميّة العلوم والفنون، وما على الطفل سوى تعلّمها- ولو باستخدام الشدّة- بغض النظر عن درجة صعوبتها أو مدى ملاءمتها لميول الطفل واهتماماته؛ لأنّ هذه العلوم والفنون تستحقّ أن تعلّم لذاتها؛ ولأنّها الطريق الوحيد لتحقيق الأهداف التربويّة الساعية للوصول بالطفل إلى إدراك الحقيقة المطلقة أو تغذية عقله، أو السمو بنفسه.

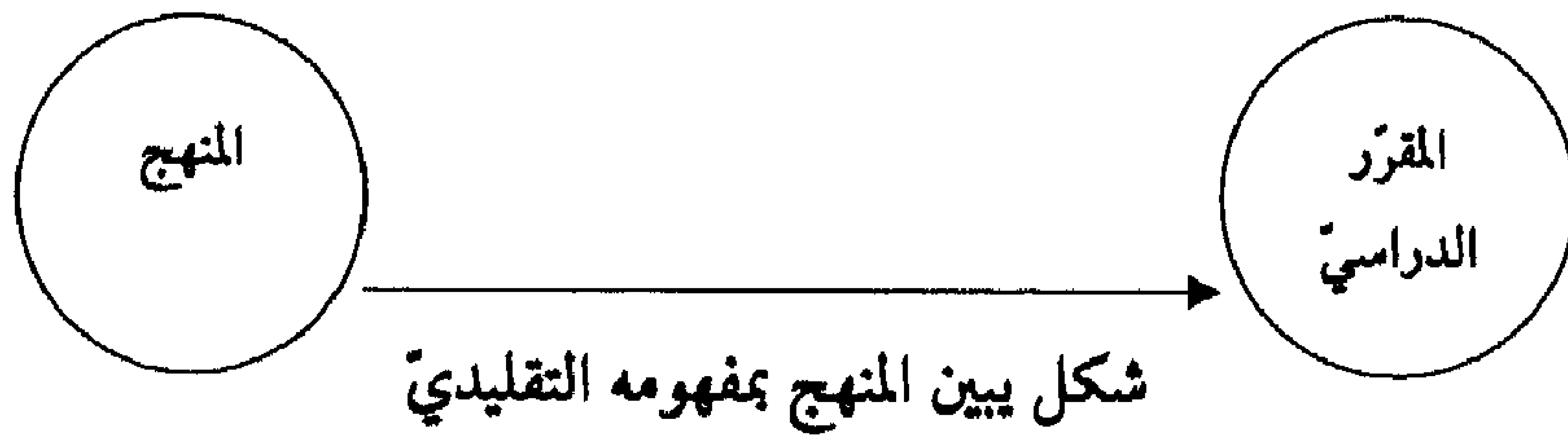
لقد مثّلت الفنون السبعة (النحو والبلاغة والمنطق والحساب والهندسة والفلك والموسيقى) محتوى المنهج الإغريقيّ، ثمّ أضيفت لهذه الفنون مع الزمن علوم أخرى كالتاريخ والجغرافية والعلوم والرسم والأشغال.

وقد ظلّت هذه الفلسفة سائدة في الأوساط التربويّة لمدّة طويلة طالت

بدايات القرن العشرين، فكان المنهج في ظلّ هذه الفلسفة هو "مجموعة الموادّ الدراسيّة Subjects or Subject- Matter التي يتولّى المتخصّصون إعدادها أو تأليفها، ويقوم المعلّمون بتنفيذها أو تدريسها، ويعمل الطلاّب على تعلّمها أو دراستها" (سعادة، **1990**، ص**58**).

ونظر إليه بعضهم نظرة مشابهة، فقد ذكروا أنّ المنهج هو محتوى المقرّر الدراسيّ Content of the Subject-Matter، وبذلك نرى أنّ المنهج بمفهومه التقليديّ عبارة عن المقرّرات الدراسيّة (أو محتواها) التي أعدّها المتخصّصون- انطلاقاً من قناعتهم بضرورتها لتحقيق الأهداف التربويّة- وكلّف المعلّمون تدريسها بأيّ أسلوب يرونه مناسباً، وطلب إلى التلميذ استظهارها وإدراك حقائقها، دون أدنى اعتبار لاستعداداته وميوله.

وبذلك نستطيع أن نقول: إنّ المنهج بمفهومه التقليديّ اقتصر على المقرّرات الدراسيّة، والمعارف والمعلومات التي تتضمّنها تلك المقرّرات، ويوضّح الشكل الآتي المنهج بمفهومه التقليديّ الضيّق:



شكل يبين المنهج بمفهومه التقليديّ

إعداد المنهج التقليديّ:

تتمّ عمليّة إعداد المنهج التقليديّ وفق الخطوات الآتية:

1- يقوم المتخصّصون بتحديد المعلومات اللازمة لكلّ مادّة دراسيّة.

2- توزّع معلومات كلّ مادّة على المراحل الدراسيّة، وعلى كلّ صفّ في كلّ مرحلة منها.

3- تجمع معلومات كلّ مادّة في كلّ صفّ ضمن كتاب مستقلّ، هو الكتاب المدرسيّ.

4- توزّع موضوعات كلّ مادّة في كلّ كتاب على أشهر العام الدراسيّ، وعلى أسابيع كلّ شهر.

5- تحدّد الطرائق والوسائل المساعدة على تدريس كلّ موضوع، في كلّ مادّة دراسيّة.

6- تحدّ أساليب تقويم كلّ مادّة دراسيّة في كلّ صفّ.

الانتقادات الموجّهة إلى المنهج التقليديّ:

أصبح مفهوم المنهج بمعناه التقليديّ الذي يتمثّل بالمقرّرات الدراسيّة لا يلبّي التوجّهات التربويّة الحديثة التي نقلت مركز الاهتمام التربويّ من المادّة الدراسيّة إلى المتعلّم، فتعرّض هذا المفهوم التقليديّ للمنهج لجملة من انتقادات التربويين المجدّدين، ومن بينها ما ذكره الدمرداش الذي يمكن إجمال أبرز انتقاداته بما يأتي: (**الدمرداش، 1996، ص12-14**)

1- اقتصار وظيفة المدرسة على الاهتمام بالجانب المعرفيّ:

اقتصرت وظيفة المدرسة على الاهتمام بالمعرفة، وأهملت جميع الجوانب النفسيّة والاجتماعيّة والفكريّة بمعناها الشامل، وقد ترتّب على ذلك في كثير من الأحيان أنّ التلاميذ كانوا يدرسون المادّة، ويحفظونها، ولكنّهم يبغضونها في الوقت نفسه؛ وبذلك فإنّ صلتهم بما كانوا يدرسونه كانت صلة موقوتة، تنتهي بانتهاء الدراسة، وحصولهم على الشهادة؛ وكانوا يرتدّون إلى الأميّة في مجال دراستهم بعد فترة من الزمن بسبب النسيان من جهة، وعدم القدرة على ملاحقة التطوّرات السريعة في مجال العلم والثقافة من جهة أخرى، كما ترتّب على ذلك

أيضاً أنّ المعرفة التي يحصلها التلاميذ من النوع الهامد الميت الذي لا يغيّر نظرة الإنسان إلى نفسه أو بيئته أو حياته، ولا يعدّل سلوكه، فإذا تذكّرنا أنّ التربية الحقّة إنّما تهدف لتعديل سلوك الإنسان بالاتّجاهات المطلوبة، فإننا نستطيع أن نرى مدى إخفاق التربية التي تسير وفق هذا المفهوم الضيّق للمنهج في تحقيق رسالتها الكبرى، وهي بناء الشخصيّة، وتوجيه السلوك، وبناء أجيال جديدة من البشر يقودون مسيرة الحياة.

2- **العزلة بين المدرسة والحياة:**

لقد أدّى الأخذ بهذا المفهوم الضيّق للمنهج إلى عزلة كبيرة بين المدرسة والحياة، فالمدرسة غارقة في اهتمامها بتحفيظ ما في الكتب من معلومات قلّما ترتبط بحياة التلاميذ ارتباطاً وثيقاً، والمدرسة لا تعدّ للحياة بجميع ما تتطلّبه من مهارات واتّصالات، وقدرة على تحمّل المسؤوليّات، وحلّ المشكلات، والمشاركة في مجالات التقدّم والإنماء.

3- **إهمال الجوانب الأدائيّة والعمليّة والتطبيقيّة:**

قد ركّز المنهج بمفهومه الضيّق على الجوانب النظريّة واللفظيّة، واتّخذ الامتحانات بصورتها التقليديّة وسيلة لتحديد مدى ما اكتسبه التلاميذ من المعرفة، وقد أدّى كلّ ذلك إلى إهمال النواحي العمليّة والتطبيقيّة، واقتصر تحصيل التلاميذ للمعرفة على أدنى مستوياتها وهو مستوى الحفظ والاسترجاع الآليّ، أمّا المستويات العليا من المعرفة، وهي الفهم والتطبيق والممارسة الذكيّة والنقد والابتكار والإبداع، فلم تكن تدخل في نطاق أهداف المدرسة القديمة.

4- **تقييد حريّة المعلّم:**

لقد أدّى الأخذ بالمفهوم الضيّق للمنهج إلى تقييد حريّة المعلّم، ذلك أنّه لا

يستطيع أن يتحرّك إلاّ في مجال محدود، وهو مجال شرح الدروس وتحفيظها وتسميعها؛ وبذلك أغلقت مجالات الاجتهاد والابتكار أمامه، ذلك أنّ الاجتهاد والابتكار إنّما يتجلّى في أروع صوره عندما تتعدّد الأهداف أمام المعلّم، بحيث يستطيع أن يبتكر الطرائق والأساليب لتوجيه الميول، وتنمية المواهب والاستعدادات، ورعاية القدرات الابتكاريّة لدى التلاميذ، وتدريبهم على المهارات المنشودة، والإسهام في تقويم شخصيّاتهم، وتوجيه سلوكهم، وتحقيق أقصى ما تبلغه إمكاناتهم".

وذكر الخليفة إضافة إلى الانتقادات السابقة انتقادات أخرى نتبعها إلى ما سبق، منها: (**الخليفة، 2005، ص18**)

5- إهمال حاجات المتعلّمين وميولهم:

أهمل المنهج التقليديّ حاجات المتعلّمين وميولهم، وما بينهم من فروق فرديّة متعدّدة، فما على الطلاّب إلاّ أن يدرسوا المادّة الدراسيّة المفروضة عليهم، ويحفظونها.

6- إغفال دور القدوة الحسنة في توجيه السلوك:

أغفل هذا المنهج دور القدوة الحسنة والقيم التربويّة في توجيه السلوك؛ إذ يعتقد أنصاره أنّ تزويد المتعلّمين بالمعارف يكفي بمفرده لتوجيه سلوكهم بما يتّفق مع تلك المعارف، وقد ثبت خطأ هذا الاعتقاد؛ فالفرد لا يسلك في جميع الحالات وفقاً لعلمه ومعرفته.

7- حصر اختيار محتوى المنهج بالمتخصّصين فحسب:

اقتصر اختيار محتوى المادّة الدراسيّة وتنظيمها في كتب مدرسيّة على المتخصّصين والخبراء، الذين لا يأخذون في حسبانهم وجهة نظر المعلّمين

والتلاميذ، ممّا كان له أكبر الأثر في ضعف حماسة المعلّمين للتدريس، وعزوف التلاميذ عن الدروس.

8- استبعاد الأنشطة المدرسيّة:

قد استبعد المعلّمون- في ظلّ المنهج التقليديّ- معظم الأنشطة المدرسيّة غير الصفيّة، بل عدّوها مضيعة للوقت، صارفة عن الحفظ الذي يترتّب عليه النجاح في الامتحانات، وهو الهدف الأسمى للتقويم في مفهوم المنهج التقليديّ.

وأضاف الشريفيّ وأحمد جملة من الانتقادات، ولا سيّما تلك التي تتعلّق بالتلميذ والمادّة الدراسيّة، ويمكن إضافتها إلى الانتقادات السابقة، وهي: **(الشريفي، 2004، ص16-17)**

9- تعويد التلاميذ السلبيّة وعدم الاعتماد على النفس:

يقوم كلّ معلّم بشرح موضوعات مادّته وتبسيطها، وعلى التلميذ أن يسمع ويستوعب ما يقوله المعلّم، وما تتضمّنه الكتب، ومن ثمّ فدور التلميذ داخل الفصل كالإنصات والإصغاء والخضوع التامّ والسلبيّة المطلقة، ومن هنا نشأ التلميذ وهو معتمد على المعلّم والكتاب، وبالتالي بدأ يتعوّد على السلبيّة، وعدم الاعتماد على النفس.

10- تضخّم المقرّرات الدراسيّة:

نتيجة للزيادة المستمرّة في المعرفة بشتّى جوانبها ، ونتيجة لاهتمام كلّ متخصّص بالمادّة التي اختصّ بها فقط، فقد اهتمّ مؤلّفو الموادّ الدراسيّة بإدخال الإضافات المستمرّة عليها، حتّى تضخّمت، وأصبحت عبئاً ثقيلاً على المعلّم والتلميذ، فاهتمّ الأوّل بالشرح والتلخيص، واهتمّ الثاني بالحفظ والترديد، وضاعت الأهداف التربويّة المنشودة في زحام المعلومات المتزايدة.

11- عدم ترابط الموادّ:

أدّى اهتمام كلّ معلّم بالمادّة التي يقوم بتدريسها إلى خلق حاجز قويّ بين الموادّ الدراسيّة، وبالتالي لم يعد بينها ترابط أو تكامل، فإذا سأل التلميذ معلّمه عن معلومة معيّنة، أجاب المعلّم: إنّ إجابة هذا السؤال تخصّ معلّم مادّة أخرى .

وفي نهاية حديثنا عن هذه الانتقادات، يمكن أن نصنّفها وفق الجدول الآتي:

عناصر العمليّة التعليميّة	النقد الموجّه إلى المنهج التقليديّ
التلميذ	التركيز على تنمية الجانب العقليّ، وإهمال جوانب النمو المختلفة. إهمال حاجات التلميذ وميوله ورغباته. إهمال مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين. إهمال توجيه السلوك، وتكوين المهارات والاتّجاهات الإيجابيّة، وإغفال دور القدوة الحسنة في ذلك. تعويد التلميذ السلبيّة، وعدم الاهتمام أو الشعور بالمسؤوليّة. نفور التلميذ من الجوّ المدرسيّ، وشعوره بالملل؛ بسبب عدم جذب اهتمامه داخل الصفّ، وفي باحة المدرسة. قطع التلميذ عن مشكلات بيئته.
المعلّم	- تقييد حريّة المعلّم، وحرمانه من الإبداع والابتكار. التقليل من شأنه، وعد أخذ رأيه فيما يدرّسه.

النقد الموجّه إلى المنهج التقليديّ	عناصر العمليّة التعليميّة
تحميل المعلّم جهداً كبيراً بسبب الاعتماد عليه بشكل كلّيّ في الشرح والتسميع والمتابعة والتقويم. شعور المعلّم بالقلق وعدم الطمأنينة نظراً لأساليب تقويمه المعتمدة على التفتيش، وتسقّط الأغلاط.	
تضخّم المادّة الدراسيّة، وتضخّم المشكلات المترتّبة على ذلك، والتي تقع على كاهل كلّ من التلميذ والمعلّم وولي الأمر. الانفصال التامّ بين الموادّ، وعدم التكامل فيما بينها، ناهيك عن عدم التكامل بين أفرع المادّة الواحدة. الاهتمام بالجانب النظريّ، وإغفال الجوانب التطبيقيّة للمادّة. عدم ارتباط المادّة بالحياة، وبالتالي انخفاض درجة الإقبال على تعلّمها، وسرعة نسيانها بسبب عدم توظيفها في حلّ مشكلات المتعلّم.	المادّة الدراسيّة
التركيز على تقويم المستويات الدنيا من المجال المعرفي (الحفظ والاسترجاع). الاقتصار على الأسئلة المقاليّة. الشعور بالخوف والقلق والرهبة من أجواء الامتحانات.	أساليب التقويم
- الابتعاد عن العلاقة الإنسانيّة الجاذبة، ولا سيّما بين المعلّم الذي يسعى إلى إفراغ ما لديه من معلومات بأيّ	الجوّ المدرسيّ العامّ

عناصر العمليّة التعليميّة	النقد الموجّه إلى المنهج التقليديّ
	وسيلة، والتلميذ المكره على تعلّم معلومات لا تلبّي اهتمامه، وشيوع ظواهر سلبيّة في تلك العلاقة، ومنها ظاهرة العقاب الجسديّ. - ابتعاد الجو المدرسي عن كلّ ما يجذب التلميذ؛ ولذلك ظهر ما يعرّف بالتسرّب المدرسيّ على نطاق واسع، والارتداد إلى الأميّة. - خلو الحياة المدرسيّة من الأنشطة المنهجيّة، والترويحيّة.
البيئة المحليّة	الفصل التامّ بين المدرسة والبيئة المحليّة. عدم تلبية مخرجات التعليم في ظلّ المنهج التقليديّ لحاجات سوق العمل المحليّة.

المنهج بمفهومه الوسع (الحديث)

الإرهاصات[1]:

رأينا أنّ المناهج في ظلّ المدرسة التقليديّة ركّزت على المادّة التعليميّة، وأهملت المتعلّم، ولم تعر بالاً لميوله ورغباته وغرائزه واهتماماته، كما أنّه لم تفسح المجال أمامه لاكتساب القيم المرغوب فيها، وصقل المهارات التي يحتاج إليها لتلبية احتياجاته، وحلّ مشكلاته، ولم تعمل على تفتّق مواهبه المختلفة،

(1) الإرهاص بالمطر: الإيذان به, ومنه الإرهاصات المؤذنة بعمل ما. (المجمع , 1989 , 279).

وطاقاته الكامنة ورعايتها في مختلف الجوانب، ولا سيّما الفنيّة منها، والرياضيّة، والأدبيّة؛ وذلك من خلال وقوفها في وجه الأنشطة المدرسيّة، وعدّها نوعاً من الفوضى ومضيعة الوقت. أو أنّها ثانويّة في أحسن الأحوال.

لقد حدث التطوّر التربويّ بفعل الأفكار التجديديّة التي طرحها التربويّون المتنوّرون، فقد نادى (روسو)[1] بضرورة تفاعل الطفل مع الطبيعة، وعدّها أفضل من معلّم، فهي التي تكسبه المعرفة، وهي التي تجعله قادراً على استخدام عقله لمواجهة مشكلاته وحلّها.

أمّا المربّي (جون ديويّ)[2] قد أشار في كتابه [المدرسة والمجتمع] إلى سلبيّات الحياة المدرسيّة في ظلّ المنهج القديم والتربية التقليديّة، ولخّصها بأنّها وضعت كلاًّ من المعلّم المادّة في مركز جاذبيّة العمليّة التربويّة، بينما بقى المتعلّم خارج دائرة هذه الجاذبيّة.

لقد نقلت التربية الحديثة الطفل من هامش العمليّة التربويّة إلى مركزها، فأحدثت بذلك ثورة تربويّة أدّت إلى تطوير العمليّة التربويّة برمّتها، تماماً كما أحدث كوبرنيكوس ثورة علميّة بنقله مركز الجاذبيّة من الأرض إلى الشمس. أسهب في ذلك في وصف واقع المدرسة القديمة قائلاً:

---

(1) جان جاك روسو (1712-177م): فيلسوف وناقد اجتماعيّ فرنسيّ, أسهم في تأسيس التوجّهات التربويّة الحديثة التي كان لها بالغ الأثر في التحوّلات التربويّة التي شهدها القرن العشرون, من أبرز مؤلّفاته: العقد الاجتماعيّ, وإميل.

(2) جون ديوي (1859-1952م): فيلسوف وعالم نفس ومرب أمريكي شهير, وصف بأنّه من مناصري الفلسفة البرجماتيّة من خلال فلسفته الذرائعيّة, وكان رائد التربية المجتمعيّة القائمة على الحياة الديمقراطيّة, طبّق تجاربه وأفكاره التربويّة التقدّميّة في مدرسته النموذجيّة في جامعة شيكاغو, من أبرز مؤلّفاته: المدرسة والمجتمع.

وتوالت الدعوات من قبل العلماء والمفكرين؛ لإعادة النظر في المناهج الدراسية والتربوية من أجل تحويل المدرسة إلى صورة مصغرة من المجتمع مع شيء من التهذيب، وبما يتناسب والأهداف التربويّة الموضوعة؛ لكي يمارس التلاميذ حياتهم الفعلية والطبيعيّة فيها، ويستنبطوا الحقائق، ويتوصّلوا إلى التعميمات بأنفسهم، ويكتسبوا القيم والاتّجاهات والمهارات بتفاعلهم مع البيئة المدرسيّة والبيئة المحليّة؛ وليصبح الكتاب والمعّلم مصدرين من مصادر التعلّم، وليسا المصدرين الوحيدين.

لقد أصبحت المدرسة حياة قائمة بذاتها في جدّها ولعبها وتفاعلاتها، وعاش المتعلّم طفولته من أجل مستقبله، وأصبحت الوظيفة التقليديّة للمدرسة بأنّها إعداد للحياة متخلّفة وقاصرة.

وكان لابدّ للتربية من مفهوم جديد للمنهج المدرسيّ ينسجم مع التوجّهات التربويّة الحديثة، ومن هنا كانت ولادة المفهوم الحديث الواسع.

المنهج بمفهومه الواسع (الحديث):

وردت في كتب المناهج تعريفات عديدة للمنهج بمفهومه الحديث، وجاءت هذه التعريفات متقاربة إلى حدّ بعيد، بل نستطيع القول إنّ بعضها كان متطابقاً، فهو "مجموعة الخبرات التربويّة، والاجتماعيّة، والثقافيّة، والرياضيّة، والفنيّة التي تخطّطها المدرسة، وتهيّئها لتلاميذها؛ ليقوموا بتعلّمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطاً من السلوك أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتّجاه المرغوب فيه، ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلّم تلك الخبرات بما يساعدهم في إتمام نموّهم" **(قلادة، 1976، ص11)**.

وهو "مجموع الخبرات التربويّة (الثقافيّة والرياضيّة والاجتماعيّة والفنيّة التي

تهيئها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها بقصد مساعدتهم على النموّ الشامل في جميع النواحي الجسميّة والعقليّة والاجتماعيّة والانفعاليّة، وتعديل سلوكهم طبقاً لأهدافها التربويّة" (الحسن، وشفيق، 1990، ص11).

وهو "كلّ الخبرات، أو الأنشطة، أو الممارسات المخططة والهادفة التي توفرها المدرسة لمساعدة المتعلّمين على تحقيق النتاجات التعليميّة المنشودة بأفضل ما تستطيعه قدراتهم سواء كان ذلك داخل قاعة الدرس أو خارجها." (السامرائي، واخرون، 2000، ص 12)

وذكر الخليفة بأنّ المنهج هو "مجموعة من الخبرات والأنشطة التي تقدّمها المدرسة للتلاميذ داخلها وخارجها، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل، الذي يؤدّي إلى تعديل سلوكهم، ويضمن تفاعلهم مع بيئتهم ومجتمعهم، ويجعلهم يبتكرون حلولاً مناسبة لما يوجههم من مشكلات "(الخليفة، 2005، ص 20).

وبذلك فإنّ المفهوم الحديث للمنهج يتّصف بالخصائص الآتية:

1- يشتمل المنهج الحديث على جميع الخبرات والأنشطة الصفيّة وغير الصفيّة التي تقدّمها المدرسة، وتشرف على تنظيمها؛ من أجل تحقيق أهداف محدّدة تشتمل تنمية المتعلّم من مختلف النواحي، وإكسابه المهارات الضروريّة لمجابهة تحدّيات الحياة، وزرع القيم والاتّجاهات الإيجابيّة نحو ذاته، ونحو الآخرين، ونحو العالم برمّته، والعمل على تعديل سلوكه بما يتوافق مع المعارف والمهارات والقيم المكتسبة.

2- العمل التشاركيّ في إعداده، فمن الواضح أنّ تلك الخبرات المتنوّعة التي يشتمل عليها المنهج الحديث لا تستطيع جهة واحدة بعينها إعدادها واختيارها؛ ولذلك يشترك في وضع تلك الخبرات عدد كبير من الأكاديميين

والتربويين والمعلّمين من مختلف التخصّصات، ورجال الفكر والسياسة، وأرباب العمل والاقتصاد، إضافة إلى عينة من الفئة التي يستهدفها المنهج، وبعض أولياء الأمور من ذوي الثقافات المختلفة والمتفاوتة، وبذلك فإنّ المنهج الحديث يعدّ بأسلوب تشاركيّ تعاونيّ من الجهات التي يعنيها الأمر كافّة، وبشكل يحقّق التوازن والتكامل بين الخبرات.

3- يستند المنهج الحديث إلى رؤية واضحة تراعي الفلسفة التربويّة السائدة، وما أكّدته العلوم النفسيّة، ونظريّات التعلّم؛ وما يناسب منها لكلّ فئة عمريّة، وما أثبتته الدراسات الرصينة في مجالي التعلّم والتعليم؛ لتحقيق أفضل نموّ متكامل للمتعلّم، وذلك من خلال تنويع الطرائق والأساليب التدريسيّة والتقويميّة، ومراعاة الفروق الفرديّة، وتوفير بيئة تعليميّة تعلّميّة آمنة وجاذبة.

4- يسعى المنهج الحديث إلى توظيف المبتكرات العلميّة لتحقيق أهدافه، ولا سيّما تلك المبتكرات المتعلّقة بتكنولوجيا التعليم، ومصادر التعلّم الحديثة، واستغلال شبكة الاتّصالات الدوليّة للحصول على أحدث ما يستجدّ في مجال العلوم التربويّة والنفسيّة والأكاديميّة.

5- يعمل المنهج الحديث على مراعاة المجتمع وقيمه، وتعزيز قيمه وثقافته، وتلبية حاجاته، من خلال ربط مخرجات التعليم بمتطلّبات سوق العمل، ولذلك تنفتح المدرسة على البيئة لتعرّف ما يتوافر فيها من مصادر إضافيّة للتعلّم، وما تواجهه من تحدّيات ومشكلات، وما تزخر به من قيم وتوجّهات، فتفيد المدرسة من البيئة، وفي الوقت نفسه تعمل على إمدادها بمخرجات بشريّة يسهمون في تطويرها، وحلّ مشكلاتها، وإحداث التغيير الإيجابيّ فيها، وهذا ما يؤكّد الصفة الاجتماعيّة للمنهج الحديث.

6- يؤكّد المنهج الحديث ضرورة العمل الجماعيّ التعاونيّ المشترك، ويقدّر

الإبداع الفرديّ؛ ويعمل على إكساب المتعلّم مهارات جديدة تتعلّق بالتعلّم الجماعيّ، والتعلّم ضمن الفريق، والتعلّم الذاتيّ، كما يعمل على إكساب المتعلّم قيم قبول الآخر واحترام رأيه، وتقبّل النقد، والعمل الشوريّ الديمقراطيّ، والاعتماد على الذات، وتحمّل المسؤوليّة، واحترام العمل اليدويّ.

7- يعمل المنهج الحديث على ربط ما هو نظريّ بما هو تطبيقيّ، من خلال النشاط المدرسيّ الهادف؛ وذلك من أجل تعزيز الخبرات، وتحويلها إلى خبرات مربّية.

8- يهتمّ المنهج الحديث بمختلف مستويات المجال المعرفيّ، ويركّز على المستويات العليا للمعرفة، ومهارات التفكير العلميّ والناقد والإبداعيّ؛ للانتقال بالمتعلّم من الاهتمام بواقع المعرفة وبنيتها إلى الاهتمام بطريقة البحث في هذه البنية من أجل تطويرها.

العوامل التي أسهمت في تطوّر مفهوم المنهج:

1- التغيّرات الثقافيّة والاجتماعيّة الناتجة عن التطوّر العلميّ والتكنولوجيّ، وما ترتّب عليها من تغيّرات في القيم والمفاهيم والاتّجاهات والنظرة إلى الحياة والإنسان.

2- التغير الذي طرأ على أهداف التربية نتيجة التغيّرات السابقة، وما استتبع ذلك من تغيّر النظرة إلى وظيفة المدرسة، وضرورة مواكبتها التطوّرات التي حصلت في ميادين العلوم المختلفة، ولا سيّما ميدان علم النفس والعلوم التربويّة والاجتماعيّة، وتلبيتها حاجات المجتمع إلى القوى البشريّة القادرة على النهوض به، والوفاء بأهدافه.

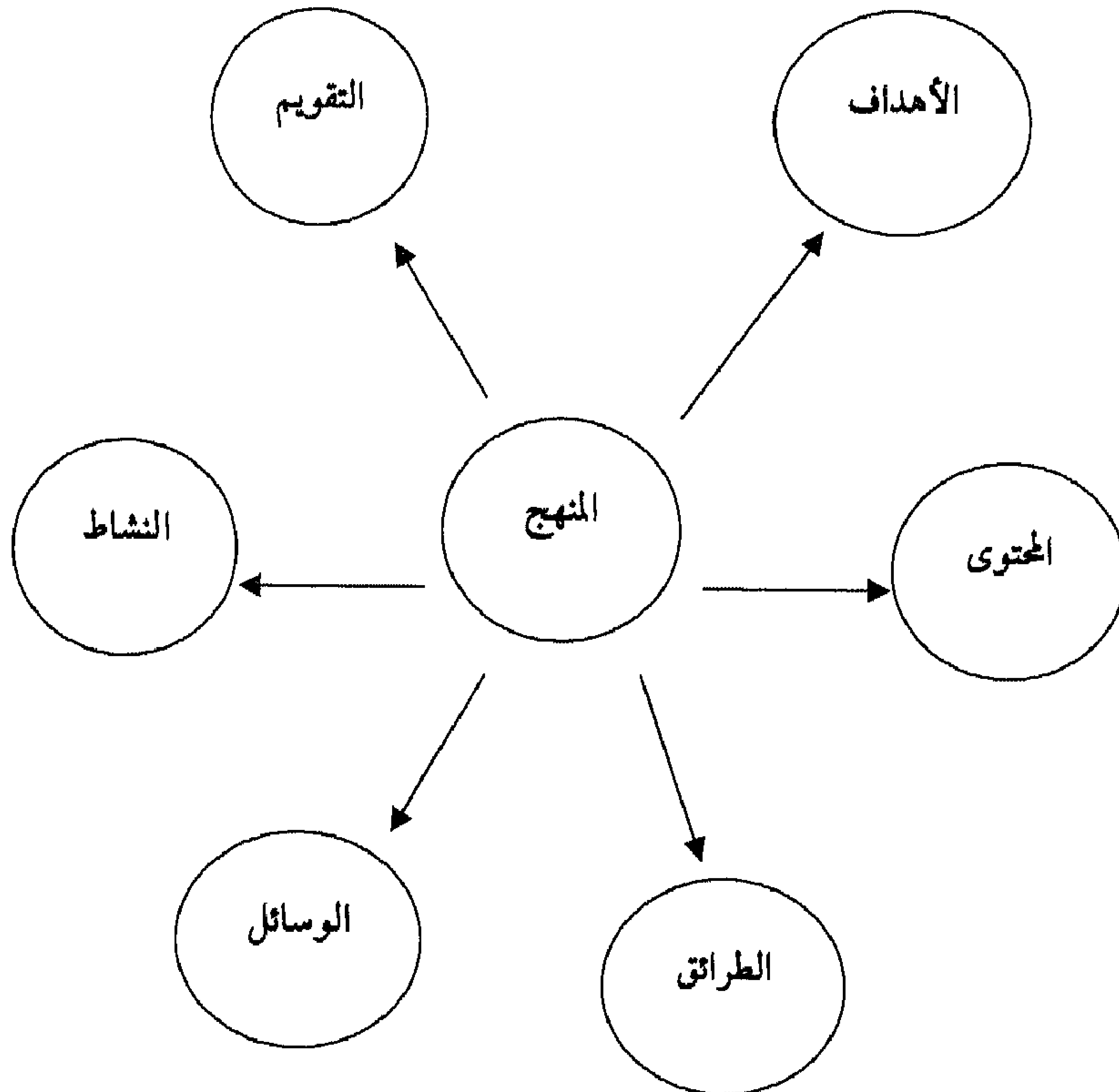
3- نتائج البحوث والدراسات التربويّة التي سلّطت الضوء على نواحي القصور في المنهج التقليديّ، وأوصت بتطويره والأخذ بالمفهوم الواسع للمنهج.

4- نتائج البحوث والدراسات التي تناولت المتعلّم، وخصائص نموّه، ومتطلّبات كلّ مرحلة من مراحل هذا النموّ، وحاجاته وميوله، وسيكولوجيّة تعلّمه، وطبيعة عمليّة التعلّم ذاتها، والنظريّات التي تناولتها، كلّ ذلك أدّى إلى إعادة النظر بأهداف المنهج الدراسيّ، ومكوّناته الأخرى محتوى، وطرائق، ووسائل، وأنشطة، وأساليب تقويم، فلم يعد المنهج التقليدي الذي يهدف إلى تنمية الجانب المعرفيّ قادراً على تنمية المتعلّم تنمية شاملة متكاملة، تلك التنمية التي دعت إليها التربية الحديثة، وأصبح من الضروريّ إعادة النظر بالمنهج المدرسيّ، والانتقال به من المفهوم التقليديّ الضيّق إلى مفهوم حديث أرحب وأوسع وأشمل.

5- طبيعة المنهج التربويّ نفسه، فهو انعكاس للواقع الفكريّ والاجتماعيّ السائد في البيئة والمجتمع؛ وبالتالي فمن الطبيعيّ أن يأخذ المنهج التربويّ التغيّرات الحاصلة في الحسبان، ويسعى إلى تحقيق الأهداف المستحدثة في المجتمع نتيجة التحوّلات الثقافيّة والفكريّة، وليس المنهج تابعاً للمجتمع فحسب، بل هو عامل تغيير وتطوير مستمرّ له، وبالتالي فهو المحرّض والمهيّئ لعمليّة التغيير الاجتماعيّ؛ بحيث يتيح للمجتمع توظيف المستجدّات العالميّة لصالحه، ولا سيّما في عصر أصبح العالم فيه قرية صغيرة، فالعلاقة بين المنهج والمجتمع علاقة تفاعليّة متبادلة ومستمرّة.

مكوّنات المنهج بمفهومه الواسع:

لم يقتصر المنهج بمفهومه الواسع (الحديث) على المقرّرات الدراسيّة فحسب، كما كان المنهج التقليديّ الضيّق، بل اشتمل على كلّ ما له علاقة بالعمليّة التعليميّة التعلّميّة، فهو يشتمل على مكوّنات عديدة هي: الأهداف، المقرّر، المحتوى، الكتب والمراجع، النشاطات، طرائق التدريس وأساليبه، الوسائل والموادّ التعليميّة، أساليب التقويم، المرافق المدرسيّة، وسنتطرّق إلى هذه المكوّنات عند حديثنا عن مكوّنات المنهج، والشكل الآتي يوضّح مكوّنات المنهج بمفهومه الواسع (الحديث):



شكل: يوضّح مكوّنات المنهج بمفهومه الواسع.

المنهج بوصفه منظومة أو نظاماً System:

لم يعرف المنهج على أنّه علم ومجال للدراسة إلاّ في بداية القرن الماضي (القرن العشرين) " حيث تتابعت النظريّات والاجتهادات التربويّة في سبيل تطوير المنهج، وإيجاد نظام له، ونتيجة لتلك الجهود التربويّة برز لدينا نظام يكاد يكون هو السائد في مجتمع العصر الحاضر، ويتمثّل هذا النظام للمنهج في مدخلات وعمليّات ومخرجات وتغذية راجعة "(اليافعي، 1995، ص17).

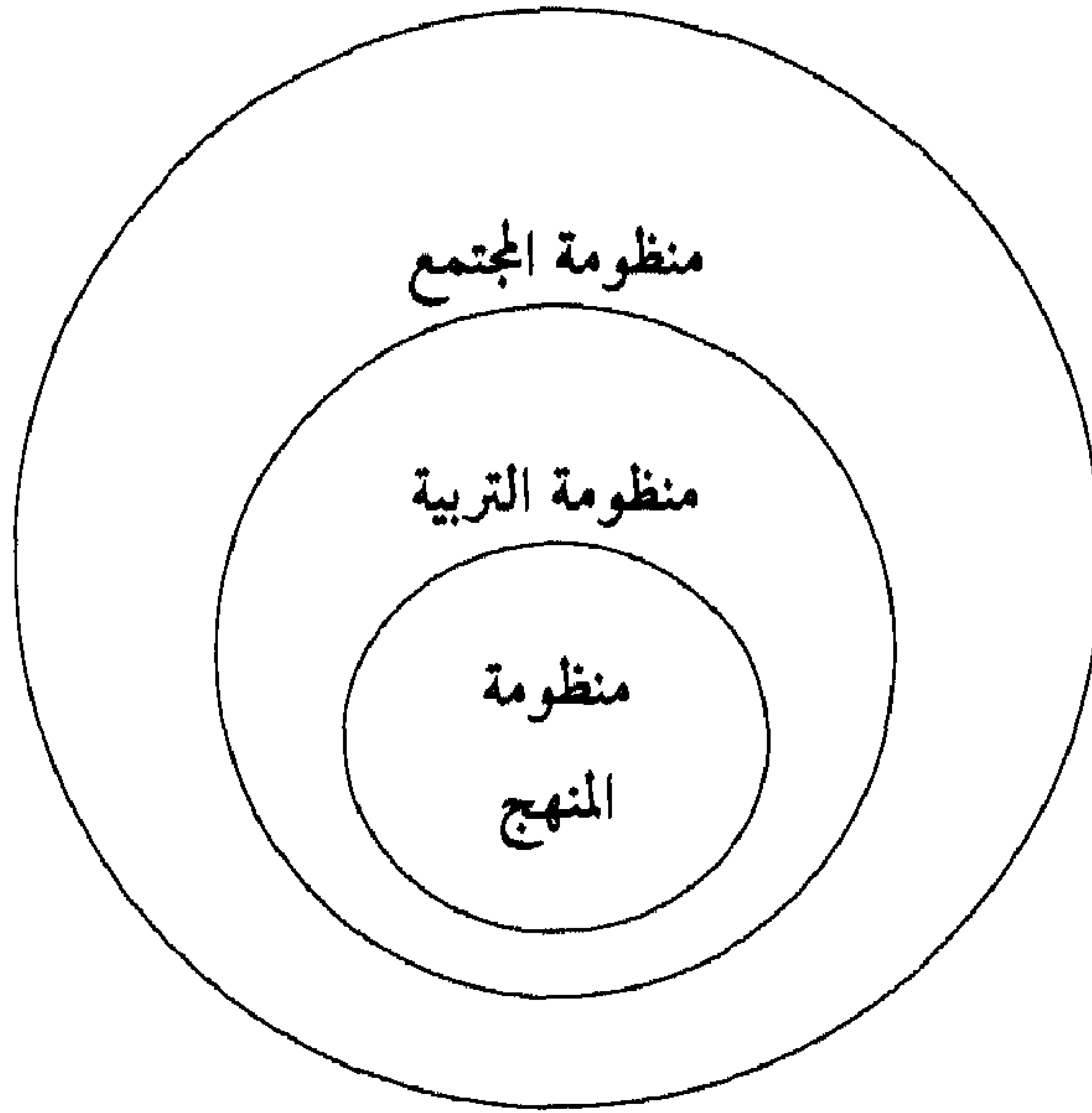
وقد انتقل مفهوم النظام من العلوم البيولوجيّة التي اهتمّت بجسم الكائن الحيّ، وما يتضمّنه من أجهزة أو أنظمة مفردها نظام System (النظام الهضميّ، النظام الدوريّ، النظام التنفّسيّ، النظام الإخراجيّ، النظام العصبيّ إلخ....) إلى العلوم التربويّة، "والأساس في مصطلح النظام أنّه يتكوّن من مجموعة من الأجزاء أو المكوّنات التي ترتبط فيما بينها ارتباطاً عضويّاً وثيقاً بحيث يؤثّر كلّ منها في غيره، ويتأثّر به " (الدمرداش، 1996، ص 12).

ومصلح النظام في المنهج يعني أنّه يتشكّل من مجموعة من العناصر أو المكوّنات المترابطة المتشابكة المتفاعلة فيما بينها (الأهداف، المحتوى، الطرائق، الوسائل، الأنشطة، أساليب التقويم إلخ....)، بحيث يؤثّر كلّ مكوّن في بقيّة المكوّنات ويتأثّر بها.

إن الأخذ بالمدخل المنظوميّ في علم المنهج لا يقتصر على حتميّة الترابط والتكامل والتشابك بين مكوّنات منظومة المنهج، والتي يشكّل كلّ منها نظاماً أصغر ضمن منظومة المنهج، وإنّما يتجاوز ذلك إلى تبادل العلاقة والتأثّر والتأثير بين منظومة المنهج ككلّ، والمنظومات الأخرى الأكبر ذات الصلة، فالمنهج كنظام هو مكوّن واحد من نظام آخر أكبر هو التربية، والتربية بدورها مكوّن من نظام أكبر هو المجتمع، وهكذا...

وبذلك يتّضح أنّ المنظومة دائمة التفاعل والتأثر والتأثير بين المنظومات الأصغر التي تنضوي في بنيتها، والمنظومات الأكبر التي هي جزء من شبكتها وبنيتها.

ويوضّح الشكل الآتي موقع منظومة المنهج من المنظومات الأخرى الأكبر:



شكل: يوضّح موقع منظومة المنهج

ولا تكمن أهميّة المنظومة من المكوّنات والعناصر التي تتشكّل منها، وإنّما تكمن أهميّتها في مدى تفاعل هذه المكوّنات فيما بينها للوصول إلى نتاجات ذات معايير حدّدت سلفاً في الأهداف التي يتوخّى تحقيقها من تفاعل هذه المكوّنات، ومن هنا يمكن تشبيه المنظومة بمعمل أقيم لإنتاج مادّة معيّنة، ذات مواصفات ومعايير محدّدة، ثمّ زوّد هذا المعمل بالموادّ والخامات الأوليّة لإنتاج هذه المادّة، ووفّرت الشروط اللازمة لتفاعل هذه الموادّ، ونتيجة لتفاعل هذه الموادّ فيما بينها داخل المعمل، يتمّ الوصول إلى الإنتاج المحدّد، فإذا كانت المادّة المنتجة لا تفي بالمواصفات والمعايير المحدّدة، كان لا بدّ من إعادة النظر بهذه المعايير أو إعادة

النظر بالموادّ الأوليّة، أو إعادة النظر بالشروط التي حدثت في ظلّها التفاعلات بين الموادّ الأوليّة داخل المعمل، وهذا ما يعرف بالتغذية الراجعة، وبذلك يمكن القول بأنّ المنهج كمنظومة يتكوّن من المكوّنات الآتية:

1- المعلّم والتلميذ والأهداف والمحتوى والطرائق والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم وتسمّى (مدخلات المنهج).

2- التفاعلات التي تجري ضمن الشروط التي وفّرتها المدرسة بين تلك المكوّنات، ولا سيما بين المعلّم وما لديه من معلومات وما يستخدمه من طرائق وأساليب ووسائل وعلاقات إنسانيّة، وما يوفّره من أنشطة، وما يستخدمه من أساليب تقويم، وبين التلميذ، وما يقوم به من نشاط، وتفاعل مع المعلّم وزملائه، ومع مصادر التعلّم المتوافرة في المدرسة (كتب، مراجع، نشاط تعلّميّ تعاونيّ، وتعلّم ذاتي، علاقات صفيّة ومدرسيّة وغير ذلك)، وهذا ما يسمّى بـ (العمليّات).

3- المعلومات والمهارات والاتّجاهات والقيم التي اكتسبها التلميذ نتيجة مروره بالتفاعلات السابق، وهذا ما يسمّى بـ (المخرجات).

4- التأكّد من مدى اكتساب التلميذ المعلومات والمهارات والاتّجاهات والقيم وفقاً للأهداف الموضوعة، فإذا تحقّقت الأهداف كما هو مطلوب، تمّ تعزيز المدخلات والعمليّات، أ مّا إذا لم تتحقّق الأهداف كما هو مطلوب، فلا بدّ من العودة إلى المدخلات أو العمليّات، وإعادة النظر فيها، أو في بعضها؛ لتعديلها، وتحسينها؛ من أجل أن يتمّ الوصول إلى المخرجات بالشكل المطلوب، وهذا ما يسمّى بـ (التغذية الراجعة).

ويوضّح الشكل الآتي مكوّنات المنهج على أنّه نظام:

المدخلات	العمليّات	المخرجات
-الأهداف التربويّة. -المجتمع وقيمه وعاداته. -المتعلّمون وحاجاتهم وخبراتهم. - المعلّمون والمشرفون وما لديهم من خبرات ومهارات. -الكتب والمراجع والموادّ التعليميّة. -المرافق والإمكانات المادّيّة في المدرسة والبيئة.	- تدريب كلّ من المشرف والمدير والمعلّم في تنفيذ المنهج. - فاعليّة كلّ من المعلّم والمتعلّم ووليّ الأمر في تنفيذ المنهج. -متابعة تجريب المنهج وتطويره على مختلف المستويات. - الإفادة من البيئة كأحد مصادر التعلّم .	تحقيق أهداف المنهج من خلال التنمية الشاملة المتكاملة للمتعلّمين التي تتمثّل باكتسابهم الخبرات، وتعديل السلوك نحو ما هو مرغوب فيه.



شكل: يوضّح المنهج على أنّه نظام

إنّ فعّاليّة منظومة المنهج تقاس بدرجة التطابق بين مخرجاتها والأهداف التي حدّدت سلفاً، والتي بنيت المنظومة من أجلها، كما تتحدّد من مرونتها، بحيث تستطيع تطوير مكوّناتها لتواكب ما يستجدّ في مختلف المؤثّرات التي تؤثّر في المنهج، سواء أكانت هذه المؤثّرات داخليّة من بنية المنهج ذاته، أم خارجيّة من المنظومات الأخرى الأكبر.

إنّ مفهوم المنهج بوصفه نظاماً يقتضي منّا النظر إليه نظرة شاملة لا تغفل المؤثّرات الداخليّة والخارجيّة التي لا تنفكّ تؤثّر في المنهج، ومكوّناته، وتترك

بصماتها البيّنة فيه، وبذلك فإنها دائمة التغيّر والتطوّر؛ لاتصافها بالحيويّة والديناميّة، فهي انعكاس لمنظومة الحياة ذاتها، والحياة منظومة دائمة التغيّر والتطوّر.

المنهج الظاهر والمنهج المستتر أو الخفي:

يتردّد في علم المناهج ما يعرف بالمنهج المستتر أو الخفيّ والمنهج الظاهر أو الرسميّ، فما المقصود بكلّ منهما، وللإجابة عن هذا السؤال نرى أنّ التسمية تدلّ على المسمّى، فالمنهج الظاهر أو الرسميّ هو المنهج الذي صمّم بشكل مدروس ومقصود لتحقيق أهداف معيّنة معرفيّة ومهاريّة ووجدانيّة، وبالتالي فإنّ معظم ما يكتسبه المتعلّمون يكون نتيجة لتفاعلهم المنظّم والمخطّط مع مكوّنات ذلك المنهج، وهو (المنهج الظاهر)، إلاّ أنّنا نكتشف أنّ ثمّة خبرات أخرى اكتسبها المتعلّمون لم يتضمّنها المنهج الظاهر أو الرسميّ، ولم يخطّط لاكتسابها، فمن أين اكتسب المتعلّمون هذه الخبرات؟

إنّ تفاعل التلاميذ فيما بينهم داخل الفصل وخارجه، وتفاعلهم مع البيئة المدرسيّة بكل مكوّناتها ومرافقها أكسبهم خبرات جديدة لم تقصد المدرسة إكسابهم إيّاها، وكأنّ تعلّماً حدث خارج سيطرة المدرسة، هذا التعلّم غير المقصود هو المسؤول عن الخبرات المكتسبة خارج نطاق المنهج الرسميّ هو ما يعرف بالمنهج المستتر أو الخفيّ.

المنهج الرسميّ والمنهج الواقعيّ:

المنهج الرسميّ كما وضّحناه في الفقرة السابقة هو المنهج الذي صمّم بشكل مدروس ومقصود لتحقيق أهداف معيّنة معرفيّة ومهاريّة ووجدانيّة، أمّا المنهج الواقعيّ فهو الصورة الحقيقيّة للمنهج عند تطبيقه على أرض الواقع، فقد يكون هناك اختلاف واضح بين ما ورد في المنهج الرسميّ وما يطبّق فعلاً على

أرض الواقع، وقد يظهر التقارب والانسجام، بل قد يبدو ما يطبّق على أرض الواقع هو المنهج الرسميّ كما وضع، بكلّ مكوّناته، ويعود السبب في التفاوت بين المنهجين الواقعيّ والرسميّ إلى مستوى فهم كلّ فرد في الميدان التربويّ مضمون المنهج الرسميّ وأهدافه، ودرجة حماسته أو تأييده ما تضمّنه المنهج الرسميّ، ولكي تزول الهوّة بين المنهجين لابدّ من استمرار التواصل بين مخطّطي المناهج ومصمميها والقائمين على تنفيذها في الميدان، وقد ذكر (جلاتهورن) نقلاً عن (مولين دبارك)عدّة أمور يمكن أن ترفع من مستوى تطبيق المنهج بحيث تقلّل الهوّة الفاصلة بين النظريّة والتطبيق، أي بين المنهج الرسميّ والمنهج الواقعيّ، وهي:

1- توفير الموادّ التعليميّة المساعدة للمنهج الجديد.

2- تشجيع مديري المدارس على تحمّل مسؤوليّة تطبيق المنهج الجديد في مدارسهم، وإعطاؤهم التدريب الضروريّ لذلك.

3- تبنّي مديري المدارس المنهج الجديد، واقتناعهم به.

4- تهيئة الفرص للمعلّمين لتبادل الرأي حول المنهج الجديد.

5- مساهمة المعلّمين في المنهج الجديد، تدريب المعلّمين على المنهج الجديد. تأييد المجتمع للمنهج الجديد. "(الحارثي، **1998**، ص**142**).

نظرية المنهج

نظرة تاريخية

يعد المنهج عنصراً رئيساً من عناصر المنظومة التعليمية، وقد بلغ اهتمام الباحثون بدراسته اهتماماً كبيراً، وقد تجلى ذلك في كثرت الدراسات التي تناولته بالبحث والتنظير. وتشير مصادر الادب التربوي الى ان الدراسات التي عنيت

بالتنظير للمنهج- (اي محاولة وضع نظرية للمنهج)، قد بدأت بصورة بسيطة بدائية منذ بداية القرن العشرين، بوبيت Bobbitt 1918 أول من نادى الى تحليل النشاط كوسيلة لصنع القرارات في المنهج (بوشمب: **1987**: ص **74**). غير ان البداية الفعلية للدراسات في هذا المجال ترجع الى عام 1947 حيث عقد اول مؤتمر لنظرية المنهج بجامعة شيكاغو ونشرت البحوث التي نوقشت في عام 1950. تلا ذلك صدور كتاب نظرية المنهج لبوشامب عام 1961 وقد كان ظهور هذا الكتاب خطوة ذات اهمية كبيره في مجال بلورة نظرية المنهج. وقد أعيد طبع الكتاب مرات عدة مما يدل على رواج الفكرة، و تمثل ورقتا العمل المقدمتان من بوشامب للمؤتمر القومي لجمعية الإشراف وتطوير المناهج بالولايات المتحدة عام (1963 م) مرحلة متقدمة في مسيرة تطور هذه الدراسات؛ حيث ناقش في الورقة الأولى مدخل العالم في بناء النظرية في المنهج Scientist approach، أما الثانية فقد ناقش فيها دور الفلسفة في تطوير نظرية المنهج.(بوشمب: **1987**، ص **76-77**) وقد توالت الدراسات بعد ذلك وصارت نظرية المنهج جزءا أساسيا من الدراسات المتعلقة بالمنهج. ويتضح لنا مفهوم نظرية المنهج من خلال تعاريف كثير وآراء متعددة. تساعد في تكوين مفهوم لنظرية المنهج، فمنهم من ذهب الى انها:

جونسون: المنهج سلسله من المنتجات التعليمية المقصودة ILO اي ربط المنهج بالنوايا و المقصودات بدل من سلسله من الاجراءات، وعلية تصبح الخبرات التي يحصلها التلاميذ تحت اشراف المدرس، جزءاً من مجال التعلم، كذلك اشير الى ان جونسون ميز بين المنهج كمنهج و بين عملية تطوير المنهج (The content and The Process of developmen) (**بوشمب: 1987: ص80**)

جوزف شواب، Schwab عارض تطوير البحث الموجه للنظرية، وان مجال المناهج اصبح مجمداً بسبب الافراط في التأكيد على التنظير، واقترح ان تنتقل

الطاقات الى الجوانب العملية و الشبه عملية والاختيارية. (بوشمب: 1987: ص83).

مجموعة من المبادئ المترابطة التي توجه العملية التربوية و تحكم الممارسات التعليمية.

مجموعة من المصطلحات والافتراضات، والمنشآت العقلية تخدم كسياسة لتوجيه العمل واتخاذ القرار.

أما جورج بوشامب Bouchamp فقد عرَّف نظرية المنهج بأنها مجموعة من العبارات المترابطة التي تعطي معنى لمنهج مدرسة عن طريق إبراز العلاقات التي تربط بين عناصره وتطويره واستخدامه وتقويمه، وقد يكون موضوع نظرية المنهج هو الاحداث المرتبطة بقرارات حول استخدام المنهج وتطويره وتصميمه وتقويمه وبالعمليات التي تتخذ بها قرارات المنهج. (بوشامب 1987: ص68)

يعد ظهور هذا الكتاب خطوة ذات اهمية كبيره في مجال بلورة نظرية المنهج، ويضم هذا الكتاب ثمانية فصول تتناول على التوالي في الفصل اول منظور لنظرية المنهج، مع عرض بعض المفاهيم المتصلة بها.

بعض المفاهيم في نظرية المنهج: يتعين على المنظر في مجال المناهج ان يركز على تحديد وتعريف اكثر المفاهيم اهمية في مجال عملة، لعل اهم المشكلات هي تأسيس و ترسيخ وتحديد المعاني المرتبطة بالمفاهيم الاساسية للمنهج. (بوشمب: 1987: ص20-21). بمعنى انه يجب ان يتوصل علماء المناهج والمنظرين الى معاني عامة موحدة و مشتركة (المفاهيم الاساسية) Universally accepted meanings as Basic Concepts وان التنظير للمنهج يجب ان يكون عبر انشطة مدروسة لبناء النظرية وليس من خلال الحدس (التخمين) حيث ان التعليم ظل

ينمو نمواً و لمده طويله جداً من خلال التجارب والخبرات في الجوانب التطبيقية وليس علماً يستند الى اساس نظري. (بوشمب: 1987: ص15)

تناول بوشمب في الفصل الثاني موضوع بناء النظرية و وظائفها والعمليات في بناء النظرية.

وظائف نظرية المنهج: لنظرية المنهج وظائف اساسية مثل الوصف والشرح و التنبؤ، التفسير، وهي لا تقف عند حدود الوظائف الأساسية- (بوشامب: **وظائف النظرية ص31-33**) والوظائف تمتد لتشمل القضايا الهامة في تطوير المناهج وإبراز العلاقات الموجودة بين هذه القضايا، والتنبؤ بمستقبل الحلول وضعت لهذه القضايا، كما تسعى نظرية المنهج إلى إكساب المعلم القدرة على نقد المجتمع نقدا حرا، وتوجيهه (أي المعلم) إلى تبني أفضل الاختيارات وأكثرها معقولية لتطوير لعمله. (منتديات تطوير التعليمية)

تفيد النظرية الباحثين مشكل كبير Gowin وذلك في:

1- تحليل البيانات.

2- تلخيصها.

3- توليد افكار جديدة.

تساعد النظرية الباحث في التفكير و تحديد افكاره وهي اداة جيده كطريق لتواصل البناء الافكار والمعاني بين الباحثين او الدارسين او الممارسين، كذلك النظرية قوة دافعة و موجهة ومنظمة للتفكير السليم في التخطيط الاستخدام والتقويم. ويمكن ان نطلق عل هذه الوظائف اسم الوظائف البنائية لنظرية.

بناء نظرية المنهج

1- تحديد المصطلحات Identification of Terms

2- تعريف وتحديد معاني المصطلحات العبارات Definition of terms and statements

3- تصنيف المصطلحات الحقائق و التعميمات في مجموعات متجانسة ولا تفسر العلاقات بينها Classification

4- تحضير اوصاف للعمليات والاجراءات التي سيتم الانخراط بها preparing Processes descriptions

5- توليد استدلالات Induction، استنتاجاتdeduction، استنباطات inferences وتنبؤات predictions من خلال الجهوذ البحثية. through of research efforts the generation

بناء النماذج احدى اهم الاستخدامات العملية في عملية التنظير من اجل تحديد الاحداث وتوضيح العلاقات بينها ووضح (بوشمب ص39) الفرق بين النموذج كاطار Paradigm على انه اطار مشتق من مجاله الاصلي ويمكن ان يستخدم في مجال مختلف، اما النموذج بمعنى Model يعتبر تمثيلاً لمجموعة محدده من الاحداث التي يطور حولها وعنها نظرية ما.

تكوين النظرية الفرعية SubTheory Formation التي يمكن ان تشكل من النظريات الناضجة و الشامله والتي تميل الى توسعة مجال النظرية وتحسين قدرتها على التفسير.

أكد بوشمب على ان هناك ثلاث قواعد اوليه يجب ان يتمسك بها كل من يتصدى لبناء النظرية.

اولاً: ان ينظم استخدامه للمصطلحات الفنية- وهناك بعدان لهذه القاعدة

أ- توضيح الصياغة لتوصيل المعنى الدقيق.

ب- الاستخدام المناسب للمصطلحات في العمل النظري. وان يحدد ويعرف بدقة مصطلحاته الاساسية والنظرية ومحدداً في استخدامها لأنها توجه إجراءاته.

ثانياً: تحديد المكونات الرئيسية بمعنى الموضوعات والعمليات التي تعتبر ضرورية للنظرية. اي عملية التصنيف.

ثالثاً: وصف وتفسير العلاقات بين اجزاء العبارات النظرية المتعددة، وتفسير طبيعة هذه العلاقات، فمعظم النظريات تعتبر كليات معقده، وقد يكون للأجزاء المتعددة معنى او دلاله فردية، ولكن اذا ما ارتبطت هذه الاجزاء بالكل فان المعنى والدلالة يزيدان. (بوشمب ص41)

النظرية في التربية

لابد من ان نربط ما بين موضوع بناء النظرية و مناقشة المشكلات المتضمنة في تطوير نظرية المنهج. ومن المعروف ان النظرية التربوية هي نظرية تطبيقية وهي ثمرة التطورات في النظريات الاساسية (الانسانية، الاجتماعية والطبيعية) وهذا يعني ان مشكلات النظرية التربوية تنبع من الممارسة او التطبيق Practice وان النظريات المنهج هي نظريات فرعية بالنسبة لنظريات التربوية.

النظرية والتطبيق: Theory and Practice

الحقيقة في ان مجالي النظرية والتطبيق مختلفان، لا يقلل من العلاقات المتبادلة والمعروفة والموجودة بينهما. فالآفاق الاجرائية العملية التي تفتحها وتفسرها النظريات تغني و تزيد من الخيارات والبدائل الممكنة للسلوك (التطبيق)

بالنسبة للممارس. وتوضيحا اكثر لهذا جاء لـنيوصم Newsome عندما أشار الى ان "النظرية ليست هي ما يتم ممارسته" اي ان النظرية توضح العلاقات بين مجموعة من الاحداث ولكنها لا توجه تنفيذ هذه الاحداث بل نظريات التدريس هي التي توجه النشاط وطبيعته و كيفيته داخل غرفة الصف. واشار جوين Gowin الى ان وظيفة النظرية التربوية ارشاد و توجيه الممارسات التربوية وان النظريـة التربويـة يتم تعديلها و تطويرها عن طريق الممارسـة. "ويمكـن القـول بـأن النظريـة تعتـبر وتزويد اللمارس بالأساس النظري، وان الممارسة والتطبيق تثري النظرية" وعلية لابد من تأسيس علاقه بين المنظّرين والممارسين كذلك لابد من توضـيح نوعـان من النظريات:

النظريات الوصفية: وهي مجموعة مـن الفرضـيات الـتي يـرتبط بعضـها بـبعض منطقياً قد ينم عنها توضيح علاقات واشتقاق معلومات جديده عـن طريـق الاستنتاج.

النظريات التوجيهية: على النقيض من النظريات الوصفية، تتكون مـن مجموعـة مـن الاقتراحـات proposition للتصـرف او السـلوك او مجموعـة مـن الفرضيات عن مجموعة من المشكلات المرتبطة.

الاوضاع المترتبة على نظرية المنهج كثيره ومع تزايد نمـو المعرفـة اصبح تخطـيط المنهج عملية تنظـيم وانتقـاء صـعبه ودقيقـة. وظهـرت خلافـات بخصـوص القرارات المتعلقة بالمنهج والحكم عليـة، القضـايا خلافيـة الكـثيره المدعومـة برأي وفكر، التساؤلات المبررة. مثل التمركـز حـول المجتمـع او الثقافـة وان المدرسة اساسا وكاله للمجتمع لتربية الاطفـال والشـباب، والتمركـز حـول المتعلم واعتبارهم جديرون بالاحترام وان لديهم اهتمامات وحاجات يجـب ان تشبع في اطار ثقافة المجتمع والمدرسة. ووجدت تساؤلات كثيره مثل:

ماذا يجب ان يُدَرَس في المدرسة؟

ما هي القيم التي يجب ان تبنى على اساسها المدرسة؟

هل يجب ان يكون المنهاج عل شكل وثيقة مكتوبه، أم لا؟ كون الالتزام بالكتاب في حد ذاته يعد امراً مقيداً للمعلم ولإبداعات الطلبة

من سيشترك في تخطيط المنهج؟

المعلمون، الطلبة، المتخصصون ام المواطنون.

كيف يمكن تحقيق المنهج؟

تنفيذ المنهج مشكله اكثر من قضية. (بوشمب: 1987: ص 84-87)

القيم في نظرية المنهج

القيم مهمة جداً في بناء نظرية المنهج، لأننا عندما نتحدث عن القيم، فإننا نتحدث عن الانسان والحياة. ولا بد لكل انسان مهما كانت هويته ان يحمل كثيراً من القيم، وان اي انسان اذا ما جرد من قيمه... لا يصبح انساناً. فالقيم من شأنها ان تحدد سلوك الفرد داخل مجتمعة وتحكم طبيعة العلاقات فيما بين افراد المجتمع. فالقيم هي القواعد التي تحكم السلوك وتحدد شكله وطبيعته. والسؤال هنا، كيف تتشكل القيم؟ ان القيم هي نتاج الثقافة المتعارف عليه والمعمول بها بين افراد المجتمع فهي نتيجة اتفاق واصطلاح لما هو صح، خير، خطأ وشر.

ما هي نوع العلاقة بين القيم والمنهج؟

القيم هي نتاج الثقافة المعمول بها داخل المجتمع والمنبثقة من قواعد الفكر العام التي يتبناها هذا المجتمع (الرأسمالية، الشيوعية، الاشتراكية، او الاسلامية) ويمكن ان نخلص الى ان الثقافة هي التي تحكم المجتمع وبما ان الثقافة نابعة من

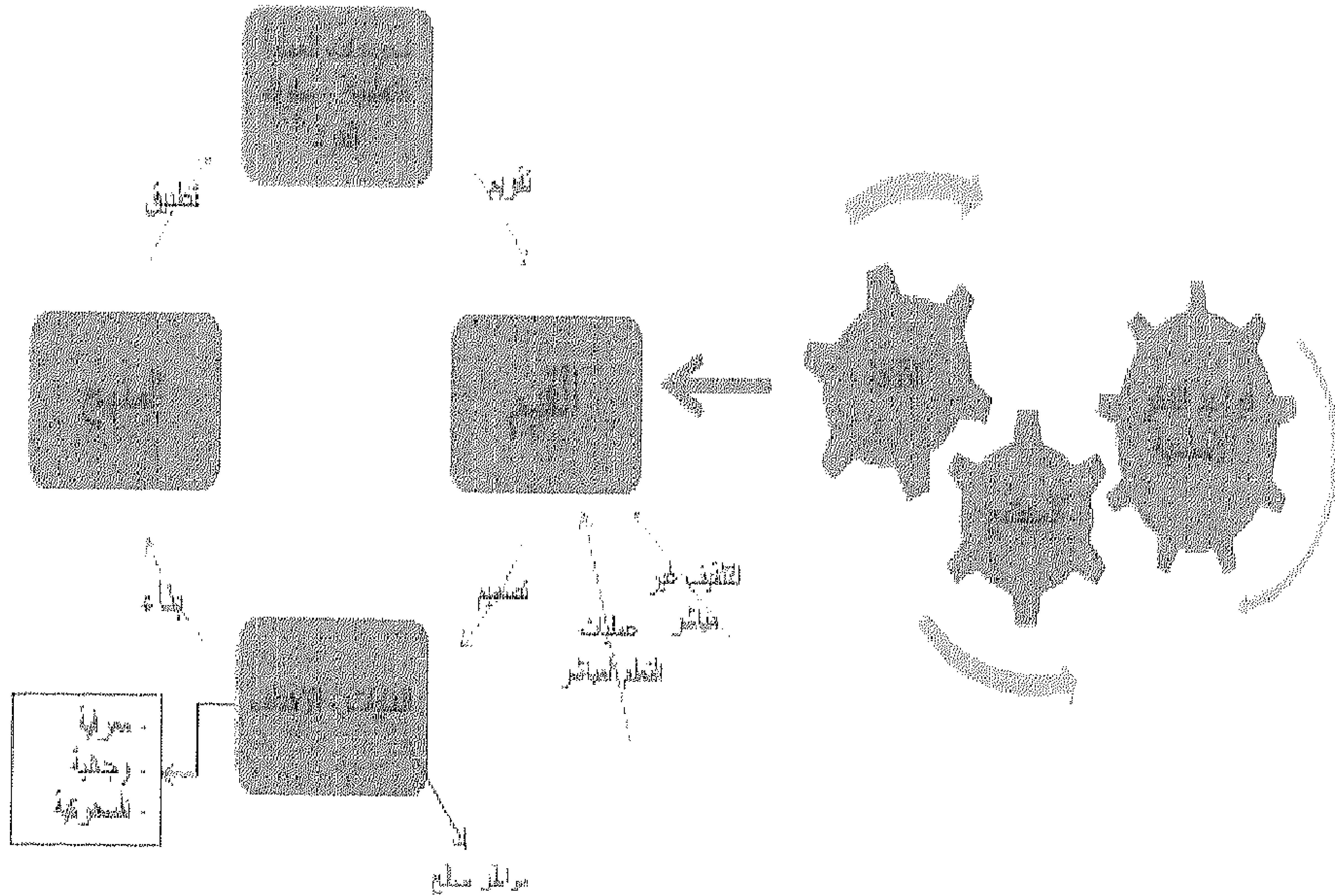
المجتمع... اذاً القيم هي التي تحكم المجتمع. ولنتمكن من بناء المجتمع كما نحب ونرضى.. اذا يجب نشر هذه القيم، وهذا ممكناً من خلال التربية. والاداة لنشر هذه القيم هي المنهاج. واجهة التي تقوم عل هذه العملية هي المدرسة من خلال الانشطة والتفاعلات الانسانية داخلها.

ما القيم الواجب تضمينها في المنهج؟

القيم كثيرة وغير محدودة، ومن الصعب تضمين جميع القيم في المنهاج... ولكن يمكن تضمين مجموعة قيم اساسية جزء من المجموعة الكلية للقيم.

كيف يمكن قياس مدى تحقق القيم في المنهج؟

من الصعب قياس مدى تحقق القيم في المنهاج، لذلك يبنى المنهاج على ان يتضمن استراتيجيات تدريس و اللغة المتضمنة في المنهاج لا تتعارض و تتوافق وتعزز مع القيم المرغوب اكسابها للطلبة.



تصميم المنهج Curriculum Design

ان لنظرية المنهج بعدين رئيسيين: البعد الاول بعد يتعلق في مجـال تصـميم المنهج Substantive Dimension البعـد الموضـوعي Involves the potential choices for the selection of the Cultural Content، امـا البعـد الثـاني فيتعلق بمجال هندسة المنهج Curr. Engineering البعد العملـي The Process Dimension. نظام يهتم بمواضيع عملية مهمة

1- التخطيط

2- التطبيق

3- التقويم.

للتعلم. او كما اوردت هيلدا تابا بخصوص تصميم المنهج "هو تلك العبارة التي تحدد عناصر المنهج، مؤكده العلاقات المتبادلة بين كل عنصـر وآخـر" وحـدد جونسون ثلاث مبادئ لتصميم المنهج:

1- ترتيب لمجموعة من مخرجات التعلم الـتي يقصـد تحقيقها مـن خـلال عمليـة التعليم.

2- ترتيب لمجموعة من خبرات التعلم المختاره

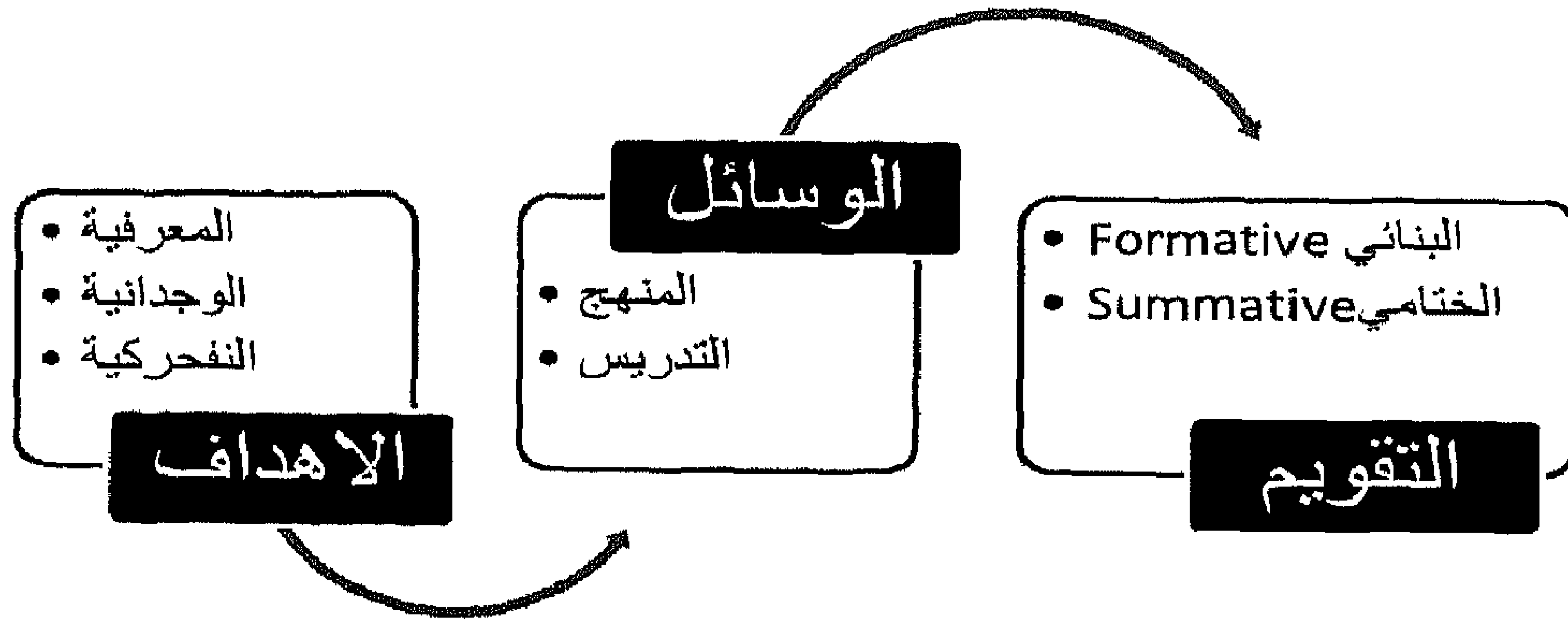
3- خطة للتخطيط والتزويد بخبرات التعلم

عناصر المنهج (التركيب + الشكل) The Elements of a Curriculum

يشير بوشمب من وجهة نظره الى ان المنهج وثيقة مكتوبه، وفي المقابل نجـد ان وجهة النظر هذه تتحداها عبارات مؤداها الى ان المنهج ليس وثيقة مكتوبة أو انه اكثر من كونه وثيقة مكتوبة، ولا يوضح اولئك الذين يتخذون هذا الموقف ما المقصود بالمنهج من وجهة نظرهم. ومن وجهـة نظـر اخـرى نجـد عبـاره اخـرى

تتحدى وجهة نظر بوشمب في ان المنهج وثيقة مكتوبة، وهي ان المنهج المكتوب ليس هو المنهج الحقيقي الذي يتم تدرسه فعلياً داخل غرفة الصف، كذلك دعا البعض الى الاهتمام بالمنهج الخفي the Hidden Curriculum بمعنى التعلم الحقيقي الخفي في البناء المعرفي الخاص بكل متعلم. وبغض النظر عن كل هذه التفسيرات والتأويلات اذا كان المنهج مخططاً، فانه ينبغي ان يتكون من عناصر ذات تركيب وشكل

الحركة الدينامية لعملية التعلم



انماط التنظيم

نعني بأنماط التنظيم اي تنظيم محتوى الثقافة في اطار المنهج ووكثير من كتب المناهج تشير الى انواع اكتسبت اسماءها من سمات او ملامح تصميماتها:

1- منهج المواد المنفصلة The curriculum of separate subjects

2- المنهج المترابط The correlated curriculum

3- منهج المجالات الموسعة The broad fields curriculum

4- منهج النشاط The activity Curriculum

5- منهج مواقف الحياة المستمرة The persistent life situations curriculum

6- المنهج المحوري The core Curriculum

7- منهج الخبرة The experience curriculum

ويفترض ان اي من هذه الانواع يتطلب ترتيباً مختلفاً لمحتوى الثقافة، ولا نجاوز الحقيقة اذا قلنا ان معظم هذه الانواع من المناهج مال الى البعد عن مدخل او منحى المواد المنفصلة و نحو نمط ما آخر يعتقد انه يُيَسر التعلم من جانب المتعلم/ الطالب، ولكن الجدل الجوهري هو حول التنظيم المنطقي في مقابل التنظيم السيكولوجي النفسي للمادة او المحتوى.

المحتوى مقابل العملية The Content Versus The Process

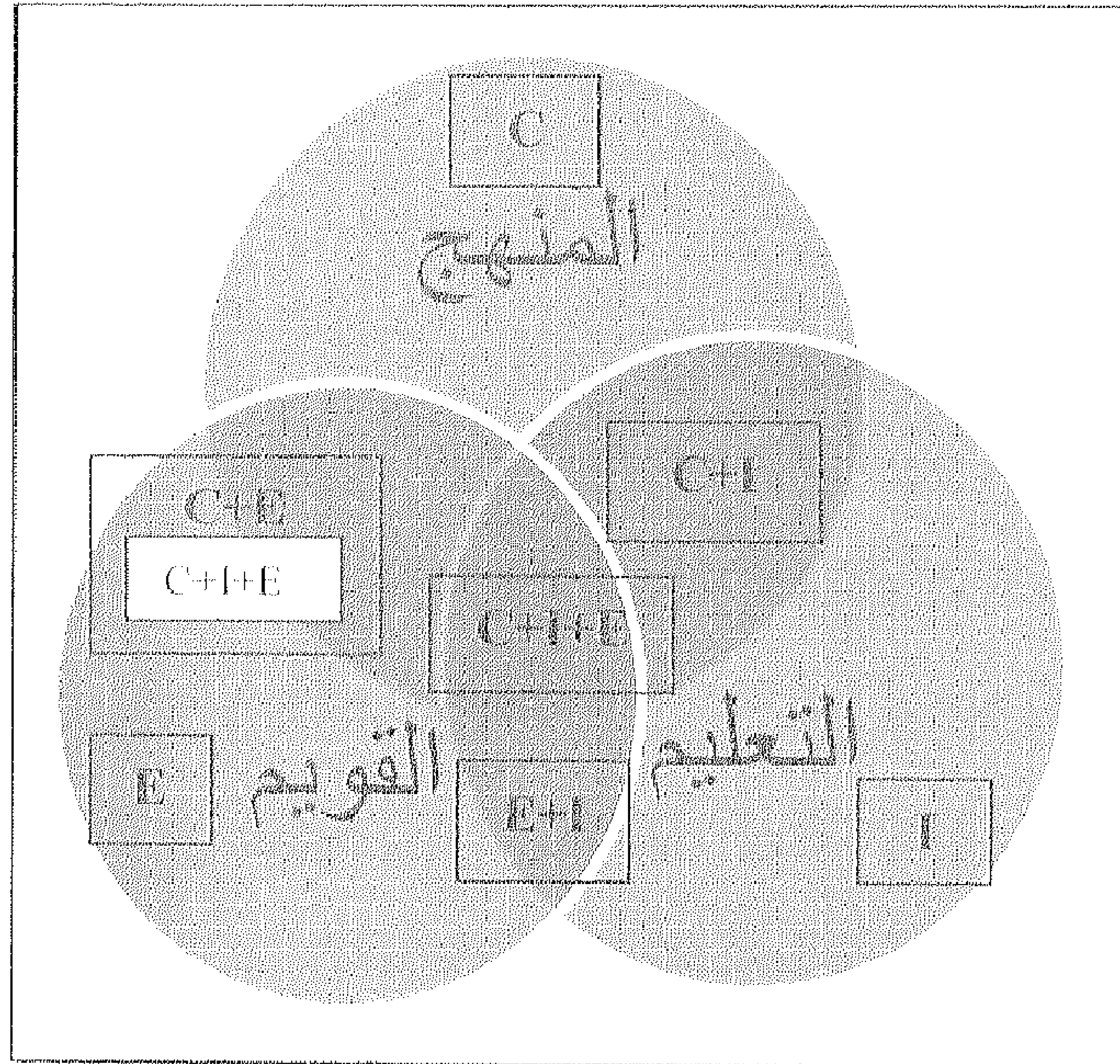
يوجد جدل كبير بشأن المزايا النسبية للمدخل المتمركز حول العملية (professional effort) على المدخل المتمركز حول المحتوى، في تصميم المنهج طبعاً. الانقسام الثنائي في المنحى او المدخل مثير لكثير من الجدل، اذ هل على المعلم ان يهتم اهتماماً تاماً بالمحتوى الذي يتعلمه الطالب أو يهتم بعمليات التعلم عند الطالب. والإجابة لم تكن هذه او تلك، ويجدر الذكر هنا الى انه ساد التركيز حول العملية اثناء الثلاثينات والستينات، كما انه يسود في السنوات الأخيرة مجدداً. وهناك فرق آخر تم إيضاحه بين محتوى المادة والعمليات السلوكية لتطبيق محتوى المادة في حل المشكلات الاجتماعية والتطبيقية.

ولحل مشكلة الجدل حول المحتوى و العملية والتي يتم تصويرها على انها انقسام ثنائي او مجموعتين. نادى كل من باركر و روبين Parker & Rubin الى موقف مفاده ان العملية يجب تفسيرها على انها محتواة في عملية تصميم المنهج، اي يوجد لها مكان واهمية واعتبار مثل المحتوى في عملية تصميم المنهج.

هندسة المنهج

The Process Dimension of the curriculum engineering

عند التعامل مع المنهاج فان التركيز ينصب على ثلاث عمليات اساسية: اولاً: التخطيط/ انتاج المنهج. ثانياً: عملية تنفيذه/ التطبيق هذا المنهج على ارض الواقع ومن ثم ثالثاً تقويم فعالية هذا المنهج وهذه الانشطة والعمليات تدخل جميها ضمن ما يسمى هندسة المنهج



يمكن ان نفسر التفاعلات في ما بين الانظمة الاساسية المختلفة من خلال فئات التقاطع الموضحة في الشكل حيث انها تمثل تفاعلات اثنين او اكثر من هذه الانظمة:

تقاطع المنهج والتعليم CI قد يمثل وظائف مثل التخطيط للتنفيذ وتخطيط الدرس وتخطيط المعلم والتلميذ والقرارات المتعلقة بكيفية التدريس.

تقاطع المنهج والتقويم CE قد يمثل تقويم درجة (مدى) تنفيذ المنهج و تقويم استخدام المعلم للمنهج وتقويم تنظيم المنهج او التغذية الراجعة للمعلومات من التقويم من اجل مراجعة المنهج. تسد هذه الوظائف الفجوة بين القرارات المتخذة بشأن ما يدرس والاحكام الصادرة بشأن القدرة على التنبؤ واحقية او قيمة هذه القرارات

تقاطع التعليم والتقويم فانه يمثل الوظائف التي تسد الفجوه بين الانشطة المتعلقة بتنفيذ القرارات بشأن كيفية التعليم وتقويم تلك الانشطة.

تقاطع الانظمة الثلاثة CIE فهو يمثل ذروة ميدان التعليم المدرسي ويمثل هذا التقاطع نقاط او جوانب تعلم التلميذ التي يهدف اليها نظام المنهج كون جميع الانظمة تشير الى جوانب تعلم التلميذ، وان كل الانظمة تسهم بدرجة ما في تعلم التلميذ.

المنهج كمجال دراسة:

المنهج مجال دراسة هو مصطلح آخر للمنهاج تدخل في الدراسة للمنهاج مثل تقويم المنهاج وتصميم المنهاج وهندسة المنهاج وهذا المجال ينخرط به المتخرجون من الجامعات واعضاء الهيئة التدريسية لكي يبحثوا في مفهوم المنهاج وتقويمه وتصميمه حديثا فهناك عدة امور غير واضحة مثل التعليم والتعلم والتقويم وفيما يتعلق بالكتب والمقررات للمناهج فهناك العديد من الكتب المختلفة المواضيع فمنها ما يهتم بتقويم المنهاج ومناه بتصميم المنهاج ومنها بتخطيط المنهاج وكل من يعمل على انشاء مقرر جديدي يعمل على ان يدرس بالجامعات ولهذا هناك تنوع في هذه الكتب والمقررات التي ستدرس ولا شك ان هذه المناهج ستواجه مشاكل واضطرابات مختلفة والبحث في ميدان الناهج هي

من أكثر الدوريات اهتماما والتنظير يوصف بانه تأمل مجرد فعملية البحث التي تتعدى الى التقويم والتخطيط قد تكون صحيحة ويأخذوها حقيقة ويرجعون اليها عند الحاجة او غير صحيحة يعملون على التوصل لحقيقتها من خلال عملية البحث والذي يقوم بذلك هم المنظرين والمشكلات التي تتعلق بتصميم المنهج ومحتوى الثقافة ينتمي الى مجال المنهج وهناك جدال حول ذلك وهندسة المنهاج هي قوة تدعم المنهاج وطالما نقول هناك منهاج اذن لا بد من تخطيطه وتحقيقه ولتصميم المنهاج بعدين اساسي وبعد يتعلق بالعمليات ويعتبر تصميم المنهج وهندسته مجالا للدراسة اي يحتاج الى بحث وتلعب الخبرة دورا مهما في المنهاج فهناك خبرات تتعلق بطلاب من الدراسات الجامعية وغيرها تكتشف من تقارير عن برامج المنهاج ومنها من تحليل المواقف في قضايا ووسائل المنهاج واهتمام بمجال المنهاج وتكون الخبرة مثلا في مجال الادب او غيرها ولكن رغم هذا يبقى هناك اختلافات حول الخبرة مثلها مثل التخطيط والتعريف الى اخره من قبل العلماء امثال (اولتمان) و(سيجوبل) وغيرهم ويجب ان نستفيد من هذه الخبرات الماضية في دراسة المنهج كي نستخدمها في تطوير المنهج وهناك شيء مهم يجب اخذه في عين الاعتبار الخبرة في مجال المنهاج من ناحيه تاريخية امثال دراسة فيليبس وهناك مجالات منظمة للمعرفة تشكل مؤشرا عاما لمجال المنهاج ويقوم طلاب مجال المنهاج بتضمين دراسة اصول التربية واهمية المؤثرات الأصولية فقد ابرزت بمواقف تبناها اناسا في التربية ممارسة فعلم النفس مثلا مرتبط بعلم النفس ولكن التربية هي نظام تطبيقي ووظيفة عالم النفس وعالم الاجتماع هنا ان يطبقوا المعرفة في نظمهم الاولى وتعتبر النظام الام لمحتوى الثقافة وهندسة المنهاج وتصميمه عنصران في مجال المنهج ومن هنا نستدل ان المنهج تطبيقي ويجب ان يتطور تطبيقيا وليس فقط تاريخيا بل تطبيقيا في المجالات

الأساسية والنظم نحو تطوير نظرية المنهج لتطوير نظرية في المنهاج يجب علينا ان نهتم بالتعريفات ويجب ان تكون دقيقة ثم اختيار الفرضيات التي تصف هذه النظرية ثم الفرضيات التي تحدد العلاقات بين هذه الفئات المختلفة من الفرضيات وكل هذه تقع على عاتق المنظرين ويهتم المنظر بالجانب التعريفي للنظرية لأنها سوف تكون بديهيات يرجع اليها عند الحاجة خاصة في نظرية المنهاج التي تقع ضمن العلوم الاجتماعية عكس العلوم الطبيعية وهناك الكثير من التعاريف التي تتعلق بالمنهاج حيث انها تأخذ في تعريفها الابعاد السياسية واللغة الواضحة وتحديد الاجزاء الرئيسية للمنهاج من تخطيط وتنفيذ وتقويم والعمليات التي يجب ان تندرج تحتها فكل هذا مهم في عملية تطوير نظرية المنهاج ويجب الاهتمام بما يسمى بالفرضيات التعريفية ثم الاهتمام بالشيء المتصل بها وهو الفرضيات الوصفية او ما يسمى بالفرضيات المعيارية ومن اسمها هي وصف للمعاير والتي تم وصفها ويجب ان تكون حقيقية وفي المنهاج يجب الاهتمام بالتركيب العلاجي في الفرضيات المعيارية او الوصفية ولكن رغم ذلك يوجد اختلافات بين المنظرين حول هذه الفرضيات والسبب يعود لنظرية المنهاج والفرضيات تشتق من التعريفات وهناك ما يسمى بالفرضيات التنبئوية وهي قد تكون بين متغيرين او اكثر ولها بعدين الاول يتعلق بالمنهاج اي نظرية المنهاج والثاني يتعلق بالمنظرين يعمل على احداث نتائج يصل من خلالها الى فرضيات تنبئوية ولهذا الذي يذهب الي تطوير نظرية في المنهاج فعليه ان يرفع مستوى تنظيره في المنهاج الى ما وراء الطبيعة حتى تكتمل عنده الحقيقة الكاملة عند تكوينه نظرية في المنهاج.

(التصور العام لبناء نظرية المنهج – الشبكة العربية الاكاديمية

www.arabic-net.com /vb/showthread.php?t=133)

أهمية المنهج وماهيته :

لقد تقدم علم المناهج تقدماً كبيراً وتقوت صلاته وارتباطه بالعديد من العلوم الأخرى وفي مقدمتها علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم الحياة والبيئة والاحصاء وغيرها وبكل ذلك اصبحت دراسة المناهج علماً حديثاً ذا تخصصا دقيقة غاية في الروعة وان اسلوب دراسة هذا العلم اهمية كبرى تكمن في تحقيق الغايات المنشودة من هذه الدراسة اذ ان لها اساليب متعددة اذا كانت قديماً تقوم على اساس استعراض انواعها السائدة، ويؤدي هذا الاسلوب لدراسة المناهج في وضع الدارسين موضع الحيرة والشك وعدم معرفة الجيد منها وغير الجيد اما الاسلوب الحديث لدراسة المناهج فيقوم على معرفة الأسس، ولذلك ينبغي دراسة جميع العوامل التي تؤثر في المنهج، وتحديد شروط ومواصفات المنهج الجيد في ضوء هذه الدراسات عند أذ يستطيع الطالب ان يتزود بمجموعة من الموازين او المعايير التي يمكن اللجوء اليها في تقويم الاوضاء الحالية لأي منهج من المناهج ومعرفة نواحي ضعفه وقوته وطرق اصلاحه وتطويره وتحسينه

فالمنهج هو مخطط تربوي يشتمل على عناصر مكونه من اهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريس وتقويم مشتقه من اسس فلسفية واجتماعية ومعرفية مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه، ومطبقة في مواقف تعليميه- تعلميه داخل المدرسة وخارجها تحت اشراف منها بقصد الاسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها

ان المنهج الذي تقدمه المدرسة هو الوسيلة الرئيسة لتحقيق اهداف التربية، أذ ان أهداف تدريس أي مادة دراسية لا تختلف عن الاهداف العامة للتربية بل ان أهداف تدريس المواد المختلفة لابد ان تشتق من الاهداف العامة وتوجه نحو تحقيقها.

ان المنهج يفسر الفلسفة التربوية القائمة في مجتمع ما، اذ يعد الأساس في تحقيق الأهداف التربوية المرسومة والتي تقع المسؤولية العظمى فيها على المربين الذين ينبغي ان يعمل كل منهم من زاويته على تكوين المواطن الذي ينشده المجتمع اذ ان اعداد المواطن الصالح هو الهدف الرئيس للتربية وعلى ذلك ينبغي ان توجه المناهج جل اهتمامها من ناحية الاسهام في اعداد الفرد للحياة العامة بصرف النظر عن عمله او تطلعاته في المستقبل.

فالمنهج يوضع بناءً على دراسات علمية دقيقة تهدف ضمن ما تهدف اليه اعداد المواطن الصالح اعداداً كاملاً في النواحي العقلية والجسمية والنفسية والخلقية والانفعالية.

فلو اردنا ان نبني مواطنين صالحين لمجتمع ما، فلابد لنا من الاهتمام بعملية التربية لأنها وسيلة المجتمع في بناء افراده، وان وسيلة عملية التربية في ذلك هي المناهج الدراسية، فالمدرسة بكل مقوماتها المادية والبشرية موجهه من أجل تنفيذ مناهج معينه لها اهداف محدده تحمل في طياتها مواصفات خاصة، لذا فان دراسة علم المنهاج يعد أمراً حيوياً لكل من له صلة بعملية التربية، وقد يتصور البعض ان هذا الأمر يعد مهماً للمعلم دون غيرة من المهتمين بعملية التربية، ولكن الحقيقة هي ان كل قيادة تربوية في أي مستوى في حاجة حقيقية الى دراسة هذا العلم، وذلك لان فهمه وادراك مضمونه ومغزاه هو السبيل المناسب لنقل الفكر الى مستوى التطبيق، وذلك يعني ان كل ما تتضمنه ادبيات هذا العلم من افكار ومبادئ ومقترحات سيظل مجرد حبر على ورق من دون تطبيق الى ان يتناوله كل من له علاقة بالعملية التربوية بفهمٍ ووعي وبصيرة.

سيظل مجرد حبر على ورق من دون تطبيق الى ان يتناوله كل من له علاقة بالعملية التربوية بفهمٍ ووعي وبصيرة.

والمناهج الدراسية تعكس تصور المربين للمسارات التي يمكن ان يتعلم الابناء من خلالها، وهي في ذات الوقت تعبر عن فكر من نوع أو آخر، وقد يكون هذا الفكر حصيلة لبحوث علمية ودراسات تجريبية، وقد يكون مجرد نقل عن فكر أو تجارب آخرين أو تطوعاً لاتجاه سائد في أحدى الدول أو بعضها.

ان المناهج الدراسية بعمليتها المختلفة ليست بمعزل عن مجرى البحث العلمي ونتائجه، وخاصة ان يقوم بداية على اساس مسلمات وفروض هي في الواقع ليست سوى نتائج لممارسات ميدانية مختلفة، وقد يخضع البحث العلمي عدداً من الفروض للدراسة و البحث وحينما يثبت صحتها يترتب على ذلك اجراءات مغايرة يتم من خلالها تحاشي او تجنب ما يمكن ان يؤدي الى الأخلال بالعمل الميداني.

ان معظم الدول المتقدمة عندما تبغي اصدار قرار علمي بشأن عمليات المنهج الدراسي تلجأ إلى ما يقوله العلم، و ما يثبته البحث العلمي، فالأمر الذي يشير الى ان تلك الدول تضع مسألة تربية الانسان في المرتبة الأولى، ومن ثم تضع لهذهِ العملية كافة الضمانات الكفيلة بإنجاح الجهد التربوي الذي تبذله السلطات التربوية المعنية كما ان تلك الدول لا تفرض القديم لمجرد انه قديم، وفي الوقت نفسه لا تتمسك به بمنطق انه أصبح مألوفاً وتم التعود عليه وتخريج اجيال واجيال من خلاله، انه هذا الرصيد ما من شك في انه يحتوي الكثير من النواحي الايجابية، كما انه يحتوي الكثير من النواحي السلبية التي لا يعد التربويين في الماضي مسؤولين عنها.

ان محاولة تطوير الواقع وان كان يقوم على اساس رصيد الخبرات السابقة والتطورات العلمية الجارية لتحقيق ما يرى المختصون افضلية، وينعكس ناتج

هذه العملية بصورة مباشرة على المناهج الدراسية من حيث التخطيط والتنفيذ والتطوير، وهذا يعني ان انعكاس ناتج هذهِ العملية على عمليات المنهج يعد محصلة لعمل علمي اجتماعي من فرع ولون معنيين، ومن هنا نجد ان هناك اختلافات شاسعة بين مختلف المناهج الدراسية في مختلف البلدان.

المنهج والمعلم:

ان البحوث في مجال المناهج تولي اهتماماً خاصاً بقضية المستويات التي يلعب فيها المنهج والمعلم الدور الاساسي، هذا كما ان البحوث الحديثة في هذا المجال، والعديد من مشروعات تطوير المناهج الدراسية توجه اهتماماً الى هذا الجانب الأمر الذي تمثله بحوث مستويات الاداء وكفايات التدريس.. فقد يعود هذا النقد الى المعلم في ممارسته لمهنته أولاً إذ انه ينفذ منهجاً دراسياً مفروضاً عليه، يساعده هو وطلبته على التقدم نحو الاهداف المرغوب فيها والتي يتبناها المنهج الدراسي، والمعلم هو ممارس ميداني، أي انه يسعى ويجتهد في تطبيق فكر تربوي من نوع أو آخر، ومن هنا نجد ان المعلم كثيراً ما يهتدي الى تشخيص العديد من جوانب الفكر التربوي السائد في مجتمعه والذي يوجه كافة ما يبذل من جهد تربوي، وفي اكثر الاحيان يفشل في توضيح ما يراه منه، وما يتوقع التربويون إنجازه.

ان المعلم في ممارسته لمهنته ليس مجرد ناقل للمعرفة وانما يمثل ما هو أكثر من ذلك بكثير، فهو يحمل اتجاهات وقيم ووجهات نظر خاصة حول طبيعة المتعلم وامكاناته وحول نظرته ومفهومه عن المعرفة، وهي امور تقوم عليها النظرية التربوية.

والمعلم في هذا المجال يتولى مسؤولية تربية المتعلم وهو من خلال ذلك يعي تماماً طبيعة هذا المتعلم وامكاناته، وكذا طبيعة الاطار الاجتماعي الذي يعيش فيه

ومتطلباته وتوقعاته من عملية التربية التي يمر بها المتعلم، هذا بالإضافة الى ان المعلم عضو عامل وصاحب مهنه في مجتمع معين، وهذا المجتمع له فلسفة تنعكس على الفكر التربوي السائد فيه، وبالتالي فهو مطالب بأن يكون على وعي وبصيرة بأبعاد ومغزى هذا الفكر وقادراً على تمثيله، والسلوك بمقتضاه في المواقف التعليمية، هذا كما انه تخصص في احد مجالات المعرفة وتدريسه لمستويات تعليميه معينه، وبالتالي فان المعلم يعد بداية ونهاية لما يجري من تفاعلات بين الجوانب الثلاثة (الطالب- المادة العلمية- المجتمع).

ان دور المعلم في هذهِ العملية مهم جداً الا ان التربية بعلاقاتها وتفاعلاتها لاتزال بعيدة عن فكر كثير من العاملين بمهنة التربية في كافة المستويات، ومن هنا يأتي التخبط والارتجال والمشكلات التي يشعر بها المسؤولون عن بناء المناهج وتطويرها من ناحية والمعلمين من ناحية اخرى.

ان المعلم في معظم اقطار الوطن العربي اقل احساساً بمظاهر ذلك التخبط والارتجال من المسؤولين عن بناء المناهج وتطويرها، اذ ان المعلمين لايشاركون على أي نحو في هذهِ العملية وانما يتولون مسؤولية تنفيذ ما يقدم اليهم من المناهج الدراسية، وفي ذات الوقت نلاحظ انهم يشعرون اكثر من غيرهم بالمشكلات التي تنتج عن عملية تنفيذ المناهج.

وقد ادرك المربون ان المعلم بحكم مكانته واهميته في العملية التربوية ينبغي ان لا يكون بعيداً عن عمليات المنهج تخطيطاً كان او تنفيذاً، وذلك حرصوا على ان يمثل المعلم تمثيلاً حقيقياً في كل ما يجري من عمليات متعلقة بالمناهج ولذلك مثل المعلمون وكان هذا الاتجاه استجابة للعلاقة المباشرة بين المعلم من ناحية وبين تخطيط المنهج وتطوره وتنفيذه من ناحية أخرى.. والمعلم بوصفه ممارس لمهنة لها اصولها واسسها العلمية لابد ان يكون له رأي في سلبيات العمل ومقترحات العلاج والتطور، وخاصة ان معظم المناهج في البلدان العربية لا

تخضع للتجريب، بل تفترض ان ما يقدم الى المعلم لتدريسه هو افضل ما يمكن.. وهنا لابد لنا ان نتساءل: أليس من الضروري ان يقول المعلم وجهة نظره في هذا المنهج؟ وما اعترضه من مشكلات؟ وما يواجه طلبته من صعوبات في اثناء تنفيذ المنهج؟ أليس من حق المعلم منفذ المنهج ان ينقد ما يتقدم اليه ليدرسه نقداً يستهدف الاصلاح والتطوير؟.

ومن واجبات المعلم ان يشارك بشكل أو بآخر في هذهِ العملية، ولكن قبل ان يحدث ذلك لابد ان نتأكد من انه قادر على المشاركة الفعالة، مما يقتضي دراسة لكل المفاهيم الاساسية في مجال المناهج وأساسياتها وعناصرها وتنظيمها وأوجه النقد التي توجه الى المناهج ونواحي القوة والضعف فيها وكذلك وجهات النظر العملية في كل شأن من شؤونها، اذ ان المعلم لابد ان تكون له اراء خاصة به مستنده الى الدراسة العلمية وهذا لن يتوفر له الا بدراسة متخصصة في مجال المناهج

والمعلم ايضاً في ممارسته للمهنة ينبغي ان يكون مدركاً لحقيقة هذهِ الامور، اذ انه لن يستطيع النقد البناء الا في ضوء إطار فكري سليم لا يمكنه تكوينه الا من خلال الدراسة العلمية المتخصصة هذا كما انه في سعيه الى تنفيذ منهج معين مع طلبته لابد ان يكون مدركاً لمكانة الكتاب المدرسي وموقعه من العملية التعليمية وكذلك اوجه النشاط المختلفة سواء داخل المدرسة أو خارجها وغير ذلك من مكونات المنهج الدراسي مثل الوسائل التعليمية والتقويم واستراتيجيات التدريس التي يستخدمها.. ان كل هذه الجوانب وغيرها هي في حقيقة الامر انعكاسات او ترجمات لفكر تربوي لابد من الاستناد اليه منذ البداية والالتزام به في كل مراحل العمل سواء عند تخطيط لبناء المنهج وتطويره أو عند تنفيذه.

اسس بناء المنهج

1- الأساس الفلسفي

2- الأساس الاجتماعي

3- الأساس النفسي

4- الأساس المعرفي

يتحدد ميدان المنهج بثلاث اتجاهات رئيسية تمثل الأسس التي يقوم عليها بناء المنهج وهذه الاتجاهات هي:

الأول: ويرى أن الطالب هو محور بناء المنهج، وهذا الاتجاه يجعل من المتعلم وقدراته وميوله وخبراته السابقة أساساً لاختيار محتوى المنهج وتنظيمه وهذا الاتجاه يمثل الأساس النفسي للمنهج.

الثاني: ويرى أن المعرفة هي محور بناء المنهج، وبهذا الاتجاه يجعل من المعرفة الغاية التي لا يماثلها شيء في الأهمية حيث توجه الجهود كافة والإمكانات كافة لصب المعلومات في عقول التلاميذ بصورة تقليدية. وهذا يعني عدم إعطاء أي اعتبار لإمكانيات التلميذ أو ميوله أو خبراته السابقة. مما يجعل مهمة المعلم تقتصر على نقل المعرفة من الكتب إلى عقول التلاميذ. وهذا الاتجاه الأساس المعرفة للمنهج.

الثالث: ويرى أن المجتمع هو محور بناء المنهج وهذا الاتجاه يركز على ما يريده المجتمع بكل حاجاته وفلسفته وثقافته، وهو يمثل الأساس الفلسفي والاجتماعي للمنهج.

وبالنظر إلى هذه الاتجاهات الثلاثة وما تمثله من أسس للمنهج يلاحظ ما يأتي

1- إن أسس المنهج غير منفصلة وإنما هي متكاملة ومتفاعلة مع بعضها تفاعلاً عضوياً.

2- إن أسس المنهج ليست ثابتة وإنما هي متغيرة في ضوء الأفكار الجديدة الناتجة عن البحث سواء ما يتعلق منها بالمتعلم وقدراته وعملياته المعرفية أو بطبيعة المعرفة وأسلوب تنظيمها أو بطبيعة المجتمع ومستجداته.

3- إن أسس المنهج واحدة ولكنها مختلفة في طبيعتها من مجتمع إلى آخر نتيجة لتباين المجتمعات واختلاف تركيبها وفلسفتها وحاجاتها ونظرتها إلى المتعلم والدور المطلوب منه ونظرتها إلى المعرفة وتنظيمها ومما يؤكد ذلك اختلاف المناهج الدراسية في بلدان العالم.

1- الأساس الفلسفي:

الفلسفة التربوية تنبثق عن فلسفة المجتمع، وتعمل المدرسة على خدمة المجتمع عن طريق صياغة مناهجها وطرائق تدريسها في ضوء فلسفة التربية وفلسفة المجتمع معاً.

تهدف فلسفة المجتمع إلى تحقيق فهم أفضل لفكرة الحياة وتكوين المثل الشاملة حولها، وحتى يستطيع المجتمع المحافظة على فلسفتها ونشرها فلا بد له من الاعتماد على فلسفة تربوية خاصة تكون بمثابة الوسيلة لتحقيق الأفكار والمثل والقيم والمعتقدات التي يؤمن بها ويحرص على تطبيقها في الحياة. ومن هنا نستطيع معرفة العلاقة الوثيقة بين التربية والفلسفة فكل فيلسوف لابد له من تربية حتى تنشر أفكاره ومعتقداته فلقد قيل بأن الفلسفة والتربية وجهين لعملة واحدة، وأن رجال التربية هم فلاسفة مثل أفلاطون وابن الرشد والغزالي والفارابي وأرسطو وغيرهم.

اما بالنسبة لتعريف فلسفة التربية: هي التطبيق للنظريات والأفكار الفلسفية المتصلة بالحياة في ميدان التربية وتنظيمها في منهج خاص من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها.

الفلسفات التربوية:

لقد ظهرت في ميدان التربية عدة مدارس فلسفية كان أساسها الخبرة التعليمية الناتجة عن التفاعل بين التلميذ والبيئة التي يستطيع ان يستجيب إليها ولكل مدرسة فلسفية رأيها في بناء المنهج الدراسي وسنتطرق إلى الفلسفة الأساسية أو التقليدية، والفلسفة التقدمية.

1- الفلسفة الأساسية أو التقليدية أو الجوهرية:

أي مجتمع يملك في مراحل تطوره تراثاً من المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم نتيجة لتراكم المعرفة عبر القرون وترى هذه الفلسفة أن التربية هي عملية حفظ ونقل التراث الاجتماعي، وإن الوظيفة الأساسية للمدرسة بوصفها وكيلة عن المجتمع في تربية الأبناء هي نقل التراث الثقافي إليهم من الآباء ووضعه في قالب تربوي مبسط وتؤكد هذه الفلسفة على أهمية حصول الأطفال على أساسيات المعرفة لاعتقادها أن حصولهم عليها أكثر أهمية لهم من إرضاء دوافعهم أو إخصاب خبراتهم.

2- الفلسفة التقدمية:

تتضمن هذه الفلسفة مدارس تربوية متعددة، بعضها يرى أن كل شؤون التربية تدور حول الطفل، وأن واجب المدرسة هو إطلاق وتنمية مواهبه وقدراته، وبعضها يرى أن وظيفة التربية تدور حول مشكلات المجتمع وتحسين مستوى المعيشة فيه وبعضها يوازن بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع.

فقد أثرت الفلسفة التقدمية على المناهج التقليدية وعلى الفلاسفة التقليديين لدرجة أن بعض أنصار الفلسفة التقليدية نادى بوجوب الجمع بين المحافظة على التراث الاجتماعي وبين السير وفق مقتضيات التغيير الاجتماعي وحاجات الطلاب كما أدت هذه الفلسفة على تقليص عدد المدارس التي يقتصر نشاطها على تلقين المعلومات وإلى ظهور نوعين من المدارس هما:

1- المدارس التقليدية المعدلة: ومناهج هذه المدارس عبارة عن مواد دراسية مفصلة وتعطي المدرسين حرية في اختيار طرائق التدريس والسماح للتلاميذ بنشاط محدود.

2- المدارس الثنائية: ومناهج هذه المدارس مواد مقررة من المواد الدراسية بالإضافة إلى نشاطات إضافية للمنهج تمارس في غير اوقات الدراسة بحيث يخصص نصف الوقت المدرسي للنشاطات ويخصص النصف الآخر لدراسة المواد الدراسية التقليدية.

2- الأساس الاجتماعي:

هي القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهج وتنفيذه وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع والقيم والمبادئ التي تسوده والحاجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها والأهداف التي يحرص على تحقيقها. وهذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية أو النظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات وفي ضوئها تحدد فلسفة التربية التي بدورها تحدد محتوى المنهج وتنظيمه وإستراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التي تعمل كلها في إطار متسق لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب في تحقيقها.

وهذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية أو النظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات، وفي ضوئها تحدد فلسفة التربية التي بدورها تحدد محتوى

المنهج وتنظيمه وإستراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التي تعمل كلها في إطار متسق لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب في تحقيقها.

فدور المنهج هو أن يعكس مقومات الفلسفة الاجتماعية بتحويلها إلى سلوك يمارسه التلاميذ بما يتفق مع متطلبات الحياة في المجتمع بجوانبها المختلفة ولما كانت المدرسة بطبيعة نشأتها مؤسسة اجتماعية أقامها المجتمع من أجل استمراره وإعداد الأفراد للقيام بمسؤولياتهم فيه، فمن الطبيعي أن تتأثر بالمجتمع والظروف المحيطة به. ومعنى ذلك أن القوى الاجتماعية التي يعكسها منهج ما في مدرسة ما إنما هي تعبير عن المجتمع في مرحلة ما، ولذلك تختلف المناهج من حيث الشكل والمنطق من مجتمع لآخر تبعاً لتباين تلك القوى.

ولتحديد العلاقة بين المنهج والظروف الاجتماعية للمجتمع فلا بد من توضيح ما يأتي:

1- علاقة المنهج بالوظيفة الاجتماعية للمدرسة.

2- علاقة المنهج بواقع المجتمع (مبادئه وقيمه ومشكلاته).

3- علاقة المنهج بالواقع الثقافي للمجتمع.

1- المنهج والوظيفة الاجتماعية للمدرسة.

كانت تربية الأبناء قبل إنشاء المدارس بيد الآباء ورجال الدين وكان الأطفال يتعلمون عن طريق تقليد الكبار ونتيجة لتضخم التراث البشري وصعوبة تقليد الصغار للكبار نشأت الحاجة للمدارس.

فالمدرسة مؤسسة اجتماعية تعمل على تحقيق أهداف المجتمع والمحافظة عليها من خلال مسؤولياتها بتربية التلاميذ وإعدادهم بالمعلومات والاتجاهات والقيم اللازمة لهم في الحياة.

ولقد تميز القرن العشرين بازدياد إشراف الدول على التعليم لدرجة إن معظم الدساتير الحديثة تتضمن مواداً تتعلق بالتعليم من حيث تخطيطه وتنظيمه وتمويله كما توسعت الدول في فتح المدارس من أجل المحافظة على التراث الثقافي للمجتمع وإعداد المواطنين بما يتفق وخصائص المجتمع وأهدافه، وهو ما يجب أن يقوم به المنهج ويعمل على تحقيقه.

فالمدرسة لا تعمل في فراغ وإنما لها علاقة بكل مؤسسات المجتمع من الأسرة والمؤسسات الدينية، ووسائل الأعلام، ومؤسسات أخرى.

2- علاقة المنهج بواقع المجتمع:

إن الوظيفة الأولى للمدرسة هي إعداد الناشئة للمحافظة على القيم والمبادئ الأساسية السائدة في المجتمع فمن واجب القائمين على تخطيط المنهج تحليل هذه القيم والمبادئ للتمكن من وضع منهاج تربوي يساير الأوضاع الاجتماعية ويلبي احتياجاتها. وانطلاقاً من أهمية التعليم كقوة فاعلة في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها كل مجتمع فقد أصبح وظيفة عامة تشرف عليها الدولة وهذا ما دفع معظم الدول الحديثة على جعل التعليم مجاناً وإلزامياً لفترة من الوقت والمنهج يقوم على أساسين هما:

أ- فهم الأهداف الاجتماعية فهماً عميقاً والعمل على تلبيتها.

ب- قيام المدرس بدور ايجابي في مساعدة التلاميذ على تحليل وفهم تلك الأهداف وتنفيذها.

3- المنهج والواقع الثقافي للمجتمع:

من أول واجبات المدرسة تزويد التلاميذ بالقدر المناسب من ثقافة

مجتمعهم الذي يعيشون فيه، لمعرفة العلاقة بين المنهج المدرسي وثقافة المجتمع من توضيح مفهوم الثقافة وما أصابه من تطور.

- فالثقافة- أو التراث الثقافي- هي طريقة الحياة الكلية للمجتمع بجوانبها الفكرية والمادية وتشمل الثقافة اللغة وأسلوب تناول الطعام وارتداء الملابس والعادات والتقاليد والمعارف العلمية والنظم العائلية والاقتصادية والسياسية ومما يعتنقه الناس من قيم دينية وخلقية وآراء سياسية وغيرها من أساليب الحياة.

وقد نتج عن هذا التطور في مفهوم الثقافة تغير في مفهوم المنهج فبعد أن كانت المناهج تتناول الجانب الفكري المعرفي من حياة المجتمع أصبحت تتناول أوجه الحياة التي تؤثر في الفرد والمجتمع.

3- الأساس النفسي:

هي المبادئ النفسية التي توصلت إليها دراسات وبحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه وحاجاته وميوله وقدراته واستعداداته وحول طبيعة التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهج وتنفيذه.

ومن المعروف أن محور العملية التربوية هو الطالب الذي تهدف إلى تنميته وتربيته عن طريق تغيير وتعديل سلوكه، ووظيفة المنهج هي إحداث هذا التغير في السلوك يقول علماء النفس التربوي: أن السلوك هو محصلة عاملين هما الوراثة والبيئة، ومن تفاعل الوراثة وما ينتج عنها من نمو مع البيئة ومع ما ينتج عنها من تعلم يحدث السلوك الذي نرغب فيه في الطالب المتعلم لذلك لا بد من مراعاة أسس النمو ومراحله عند موضع المناهج.

4- الأساس المعرفي:

الذكاء من المميزات الأساسية والمعرفة هي نتاج هذا الذكاء ولما كانت المعرفة أساسية في النمو الإنساني حيث لا ينمو بدونها فقد اعتبرت احد أهداف التربية الرئيسية كما اعتبرت أساساً مهماً من الأسس التي يجب أن يراعيها المنهج الدراسي.

فواضع المنهج لا بد أن يسأل نفسه الأسئلة الآتية:

1- ما طبيعة المعرفة التي يجب أن يشمل عليها المنهج؟

2- ما مصادر الحصول عليها؟

3- كيف يمكن للمنهج أن يحققها؟

4- ما أنواع المعارف التي لها قيمة تعليمية وتسهم في تحقيق الأهداف العامة للتربية ليعمل المنهج على تحقيقها؟

1- المنهج وطبيعة المعرفة:

تتوقف طريقة التعلم والتعليم ومحتواها إلى درجة كبيرة على ما يفهمه الفرد من ماهية المعرفة ومن التعريفات التي ذكرت للمعرفة: إنها مجموعة المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية لفهم الظواهر والأشياء المحيطية به وتتفاوت في طبيعتها فهي:

1- معرفة مباشرة وغير مباشرة: عندما نقول عن إنسان أنه يعرف أن المعادن تتمدد بالحرارة فأن ذلك يعني أن معرفته تمت عن خبرة مباشرة أي عن علم ودراية، أما عندما نقول عن إنسان أخر انه يعرف عن تمدد المعادن بالحرارة فإن معرفته هذه تمت بواسطة وسائل أو طرائق غير مباشرة مثل الكتاب المدرسي أو غيره أن معرفته وصفية. ومن واجب المنهج أن يهتم بالمعارف

المباشرة دون أن يهمل المعارف الغير مباشرة فالمنهج الواقعي يجب أن يتضمن كلا النوعين من المعرفة ويهتم بهما.

2- المعرفة ذاتية وموضوعية: المعرفة هي نوع من العلاقة بين الإنسان العارف والشيء المعروف وقد اختلف فلاسفة نظرية المعرفة حول ما إذا كانت المعرفة ذاتية أم موضوعية فمنهم من قال أن المعرفة ذاتية ومنهم من قال إنها موضوعية والبعض الأخر قال إنها ذاتية وموضوعية وهو القول الأرجح فالمعرفة نسبية حتى في العلوم الطبيعية أي لا توجد هناك معرفة مطلقة.

2- المنهج ومصادر المعرفة:

1- الحواس: هي مرشد أساسي نحو الحقيقة والمعرفة التي تتم عن طريق الحواس هي معرفة أصيلة لأن منافذ المعرفة على العالم الخارجي هي حواس الإنسان فمن واجب المنهج وواضعه الاهتمام بحواس التلاميذ واستخدامها نظرا لوجود علاقة طردية بين كثرة استخدامها في الحصول على المعرفة وبين زيادة الحسية المعنية التي تساعد التلاميذ على تحقيق تعلم نافع لهم.

2- العقل: وهو مصدر ثان من مصادر المعرفة ويقصد به عملية التفكير التي يقوم بها الإنسان وترتبط عملية التفكير ارتباطا بالإدراك الحسي لأن محتوى إدراك الإنسان يتوقف على العمليات العقلية مثل التوقعات والذاكرة ومن واجب المنهج والمعلم والاهتمام بالتفكير العقلي للتلاميذ والاهتمام بتوجيه مدركاتهم الحسية عن طريق الفهم العقلي.

3- الحدس: ليس نوعاً من الإدراك الحسي فالمعرفة التي تتم عن طريق الحدس هي معرفة ذاتية مباشرة ولا تأتي نتيجة تفكير منتظم فالحدس شكل من أشكال التعلم الذاتي لأن التعلم يحدث مباشرة من الداخل دون وسيطرة

فعلي المربين أن ينظـروا إلى الحـدس كمصـدر للمعرفـة لـه تـأثير في طريقـة تدريسهم ومن واجب المنهج تشجيع الـتعلم الـذاتي عنـد التلاميـذ وتنميتـه بالوسائل المناسبة.

4- التقاليد: وهي ما خلفه السلف من الآباء والأجداد من تـراث ثقـافي كاللغـة والدين والأخلاق وهذه المعرفة التي خلفها لنا الآباء والأجداد يتم اسـتقبالها عن طريق العقل والحواس معا فالتقاليد بشكل خـاص هـي مصـدر معرفـة السلوك والأخلاق. ومن المسائل التربوية التي يدور حولهـا الجـدل والنقـاش مسألة ما يعطي من قيمة للمعرفة التقليدية وموقـف المدرسـة منهـا الـبعض يؤكد أن عمل المدرسة الأساسي هـو نقـل الـتراث الثقـافي بوصـفه المعرفـة اللازمة للتلاميذ في حين يرفض البعض الأخر التقاليد ويعـدَّها معرفـة غـير نافعة على أساس أن المعرفة النافعة في رأيهم هي التي تكون أصيلة نابعة من مصادر أولية وليست متوارثة عن السابقين فمن واجب المـنهج أن يتمثـل في التنسيق بين المعرفـة التقليديـة والمعرفـة الأصـلية علـى أن تسـتخدم المعرفـة الأصلية لتأكيد المعرفة التقليدية ومنحها الحيويـة اللازمـة وتسـتخدم المعرفـة التقليدية كأساس لمساعدة وإنماء المعرفة الأصلية الضرورية.

5- الوجود: ويقصد بالوجود الخـبرة الذاتيـة والعمـل الـتي تتحقـق بواسـطتهما المعرفة عند الإنسان ومن واجب المنهج أن يهتم بـالخبرات الذاتيـة للتلاميـذ وبتوفير فرص التعلم بشكل مناسب وواسع لهم.

6- الوحي والإلهام: وتتم عـن طريـق وحـي الله سـبحانه وتعـالى إلى أشـخاص مختارين هم الأنبياء والرسل فالإلهام يعد هبة خاصة مـن الله لمـن يشـاء مـن عباده.

وهذه المعرفة لا نستطيع أن ننميها في المناهج وإنما نأخـذها كمـا هـي دون

أي تدخل فيها ونكتفي بتفسيرها وبيان مقاصدها فمن واجب المنهج أن يعد التلاميذ للعمل بالمعرفة الملهمة من عند الله واحترامها واستقبالها بشكل طاعة وقدسية

لا بد للمنهج أن يهتم بالمعرفة الحسية، والمعرفة العقلية والمعرفة التقليدية والمعرفة الوجودية أو العقلية، والمعرفة الملهمة بشكل يؤكد وحدة المعرفة وتكاملها.

المنهج وخصائص المجال المعرفي:

لكل مجال خاصيتان أساسيتان هما:

- حصيلة من المعلومات
- طريقة متخصصة في البحث واكتساب المعرفة

وحصيلة المعلومات في أي مجال معرفي تقسيم إلى أربعة مستويات هي:

1- الحقائق النوعية:

وهي حقائق جزئية صغيرة تتطلب عمليات ومهارات محددة مثل قولنا أن بيروت عاصمة لبنان فمثل هذه الحقيقة هي على أبسط مستويات التجريد والحقائق النوعية تعد معرفة ميتة، وأن إتقانها لا يؤدي إلى أفكار جديدة ومن واجب المنهج أن يختار التفاصيل التي يدرسها التلاميذ بعناية وأن يربط بينهما على نحو يساعد على تفسيرها في إطار الأفكار التي تخدمها.

2- الأفكار الأساسية أو الرئيسية:

تمثل الأفكار والمبادئ والقوانين بنية المادة الدراسية ومن أمثلها القوانين الطبيعية والمبادئ الرياضية، ومن واجب المنهج أن يجعل هذه الأفكار محور اهتمامه بحيث يتعلمها كل تلميذ في المستويات التعليمية المختلفة.

3- المفاهيم:

هي أنساق معقدة من أفكار مجردة تتكون من خلال خبرات أو مواد دراسية متتابعة مثل مفهوم الديمقراطية والتغير الاجتماعي ومفهوم الفئة في الرياضيات والعينة في الإحصاء أو في مناهج البحث.

والمنهج يتألف من مفاهيم متدرجة يتلقاها التلاميذ في صفوفهم المختلفة على التوالي بحيث ينمو المفهوم شيئاً فشيئاً مما يصل التلميذ إلى مرحلة دراسية متقدمة حتى يزداد المفهوم تعمقاً وتجريداً.

4- الأنساق الفكرية أو التركيب:

تمثل المواد الدراسية أنظمة فكرية تتكون من مفاهيم توجه طريق التفكير فهي تحدد الأسئلة التي تطرح وأنواع الإجابة التي تبحث عنها الطرائق التي نستخدمها للوصول إلى المعرفة، ومن واجب المنهج أن يبنى بشكل يؤدي فيه التعليم إلى التفكير المنظم عند التلاميذ، وعليه أن يؤكد على التنسيق بين المحتوى الدراسي وطريقة التدريس على نحو يؤدي إلى تنمية الأنساق الفكرية عند الدارسين.

المنهج وحقول المعرفة:

تتمثل حقول المعرفة في الأمور الآتية:

1- العلوم الرمزية وتشمل:

- اللغات وهي وسائل رمزية تحمل معان مفهومة يتفق الناس عليها.
- الرياضيات وهي أرقام تحمل معان ذات دلالة.
- الفنون التعبيرية التي تعبر عن الأشياء بمعان متفق عليها.

واجب المنهج أن يمثل هذه العلوم بلغة سليمة ورياضيات صحيحة وفنون تعبيرية حتى يتسنى للتلاميذ الاستفادة منها معنى وهدفاً.

2- العلوم التذوقية وتشمل الموسيقى والفنون التوضيحية والأدب والشعر.

3- العلوم الأخلاقية: وهي تتعلق بالقيم الأخلاقية التي تحدد معارف الناس وسلوكهم في الحياة.

4- العلوم التجريبية: وتشمل العلوم الفيزيائية والكيميائية والحيوانية والنباتية والعلوم الإنسانية.

5- العلوم الجامعة: وتشمل الدين والفلسفة والتاريخ وهذه العلوم تعتمد في طرائقها على العلوم الأخرى وإن كان لكل علم منها طريقة تتحدد بحسب طبيعته فالتاريخ مثلاً له بعد خاص يرتبط بحوادث معينة ووظيفته تحليل الحوادث وتفسيرها من خلال تعاونه مع العلوم الأخرى.

إما الدين فهو قمة المعرفة الإنسانية للبشر وله مصدران الوحي والعقل المدرك للأشياء التي خلقها الله تعالى والتي تقودنا إلى إدراك عظمة الخالق سبحانه وتعالى والإيمان به.

ومن واجب المنهج أن يشمل هذه العلوم ويحقق الترابط والتكامل فيما بينهما على نحو يؤدي إلى وحدة المعرفة التي تقدم للتلاميذ.

نظريات المنهج

مرت نظرية المنهج بمراحل تطور منذ اكثر من ثمانين عاماً. في العشرينات من القرن الماضي وقد شرع العدد من المؤلفين والدارسين ببحوث متباينه هدفها الاساس بناء المنهج وتطوره وبالتالي تحديد طبيعة نظرية ووصفها وبان مكانتها ووضع مفاهيمها لتطوير نظرية المنهج، اذ كانت اول مناقشة لها على نطاق واسع

في جامعة شيكاغو عام 1947 وبعد ثلاثة اعوام وجه "Tayler" مجموعة اسئلة عن المنهج منها:

1- ما الاهداف التي ينبغي على المدرسة ان تحققها؟

2- ما الخبرات التي توفرها لكي تحقق هذهِ الاهداف؟

3- كيف يمكن لهذهِ الخبرات التربوية ان تنظم بفاعلية؟

4- كيف يمكننا ان نتحقق من فائدة وجدوى هذه الخبرات؟.

ويوضح "Snow" مفهوم عن النظرية بقوله: ((تعد النظرية في ابسط صورها بناءً رمزياً، صمم ليمول الحقائق المهمة أو القوانين إلى ارتباط منتظم وهي تتكون من:

1- مجموعة من الوحدات تشمل (حقائق ومفاهيم ومتغيرات).

2- نظام من المعلومات بين الوحدات.

مما تقدم يتضح ان نظريات المنهج وبناءه كل متكامل قد يكون من الصعب ايجاد حلول فاصله بينهما، اذ ان المنهج الدراسي في أي مرحلة تعليمية أو مادة تعليمية، انما يعبر عن اطار فكري تربوي معين (نظرية تربوية) يلتزم به القائمون على بناء المناهج الدراسة ويمكن تعريف النظرية المنهجية كما يعرفها بعض الباحثين (هي مجموع المبادئ الفلسفية والتاريخية والثقافية والنفسية والمعرفية التي توجه صناعة المنهج ومكوناته المختلفة من اهداف ومعلومات وانشطة تربوية متنوعة) والنظرية التربوية تعرف بأنها (مجموعة الفرضيات والمبادئ والتوصيات المترابطة التي تتولى توصيف العمليات التربوية ثم توجيهها والتأثير عليها.

والنظرية المنهجية تعرف أيضاً بانها (طريقة لتنظيم التفكير حول قضايا مهمة تخص تطوير المنهج، مثل مكونات المنهج، وأهم عناصره، وكيفية اختيارها

وتنظيمها ومصادر القرارات المنهجية وكيفية ترجمة المعلومات والمعايير النابعة من هذه المصادر لأجل بناء قرار منهجي محسوس).

وعرفت نظرية المنهج على انها (مجموعة من الاقتراحات والمبادئ والتوصيات القادرة على توظيف ما يمكن ان يكون عليه المنهج من محتوى وتطوير وتنفيذ).

اما " Zais " فقد جاء بمفهوم شامل لنظرية المنهج اذ يقول (تعد نظرية المنهج بمثابة مجموعة من التعريفات المتداخلة والمترابطة منطقياً والمفاهيم والمبادئ والآراء الأخرى التي تمثل نظرة متماسكة لظاهرة المنهج، فأن نظرية المنهج هي وصف وتنبؤ وتوضيح ظواهر المنهج وخدمة السياسة الخاصة بقيادة نشاطات المنهج).

ان نظرية المنهج تعنى بالمبادئ والافكار والاصول التي تتكون منها اسس بناء المنهج التي تتضمن خلق الممارسات التربوية في بلد ما.. فهنالك نظريات اساسية تحكم معظم الممارسات التربوية في العالم.. وهي:

1- النظرية الأساسية (الجوهرية)

ينادي اصحاب هذه النظرية بالجوهريات أو الاساسيات التي ينبغي ان يعرفها كل انسان، بحيث تشكل هذه الجوهريات الشيء الاساسي في المفاهيم الدراسية والتربوية التي يكتسبها الفرد، فالنظرية الاساسية ترى (ان هنالك اساسيات تربوية في جوهر المعرفة، قد صيغت ورتبت سلفاً وينبغي على الاطفال والشباب ان يتعلموها، وان تكون الاساس في مناهجهم العلمية.

تعد هذه النظرية المعلم محور العملية التعليمية وتولية اهتماماً خاصاً وتؤكد توفير السلطة والهيبة له، ويكون مؤهلاً تأهيلاً في المجالات العلمية والنفسية

والتربوية ومن خلال إعداده وتأهيله يستطيع فهم سيكولوجية الطفل والمراهق والراشد يستطيع ايصال الحقائق والمفاهيم والقوانين للأجيال الجديدة.

اما المدرسة (بوصفها مؤسسة ذات وظيفة عملية تتمثل في نقل اساسيات المعرفة والمهارات الاساسية الخالية والآراء والمناقشة السياسية والدينية).

تركز هذه النظرية في اهتمامها على العقل بوصفة عاملاً مهماً في تحديد الاساسيات من الفلسفة المثالية وتركيزها على المادة الدراسية وذلك لان العقل له دوراً بارزاً وفعالاً في عملية التعلم، وفي اكتساب الطلبة المعلومات بما يحقق نموهم الفكري.

واهتمت بالعلوم الانسانية والفنون وعلوم الدين والاخلاق، وقد فرضت هذه المواد على الطلبة في دراستهم واجبرتهم على دراستها كما لا يعنيها رغبات الطلبة واهتماماتهم وميولهم.

2- النظرية الموسوعية

ينادي اصحاب هذه النظرية بقدرة الانسان على السيطرة والتحكم في الطبيعة وقدرته على السيطرة والتحكم في ذاته، فالنظرية الموسوعية تركز على سمو العقل اذ يعد الاداة التي تجعل الانسان قادراً على فهم وادراك العالم المحيط به اذا ما اتيح للعقل ان يعمل بطريقة سليمة وتكمن سعادة الانسان في تطوير ذهنه ليكتشف الحقيقة).

من سمات هذه الفلسفة هي ان كل انسان ينبغي ان يتعلم تعلماً كاملاً وان يبنى بناءً سليماً من جميع الوجوه لكي تكتمل طبيعته البشرية.. وتعد هذه النظرية المادة الدراسية وترتيبها المنطقي هما الاساس في عملية التعليم، وكيفية ايصال هذه المادة العلمية إلى الطلبة، اذ ان هذه النظرية اهتمت بطرائق التدريس

وعدتها وسيلة لإكساب الطلبة الحقائق والمفاهيم والقوانين خطوة بعد اخرى مع التركيز على عملية التلقين في المحاضرات أو يصبح المعلم هو (المرسل) والطالب هو(المستقبل)، وقد تجري بعض المناقشات الا أن الشائع ان هذه النظرية تهتم بوضع الطالب ومشكلاته واهتماماته بشكل ثانوي.

اما التقويم فهو نهائي غير بنائي(تكويني) ولا يهدف إلى تطوير المناهج وذلك لان عملية الاختبار والامتحان، لا يقصد بها غير معرفة النتائج التي يحصل عليها الطلبة لقياس مدى استيعابهم المواد، وهكذا انعكاس للنظرية الموسوعية التي تعطي كل مادة من المواد اهمية خاصة.

3- النظرية العملية(البراكماتية)

تعد من ابرز النظريات التي ركزت على المتعلم بوصفه الاساس في تنظيم المنهج وتنفيذه بحكم العلاقة الوثيقة بين فلسفة التربية والمنهج، وذلك لان الفلسفة تدخل في كل قرار مهم بالنسبة للمنهج.. والتربية لها جانبان اساسيان هما الجانب السيكولوجي والجانب الاجتماعي.. والجانبان مهمان لذا ينبغي الاهتمام بميول الطلبة ودوافعهم اضافة إلى الاهتمام بالبيئات التي انحدروا منها.

ونظراً لذلك فان هذه النظرية تعير اهمية بالغة لتفاعل الانسان مع بيئة.. وكذلك للتدريب المهني والاعداد العملي وهي تعارض الاسلوب التسلطي في اكتساب المعرفة، وقد ربطت هذه النظرية بين العلم والديمقراطية، اذ ترى ان(العلم حرر الانسان من الخرافات، وان الديمقراطية حررت الانسان من ظلم وتسليط الطبقات الحاكمة). كما انها ترى (ان الشخصية الكاملة لا تأتي الا اذا تماسكت الخبرات المتتالية بعضها مع بعض وهذه الشخصية لا يمكن بناؤها الا ببناء عالم منسجم العناصر) واكد المنهج في ظل هذه النظرية اساس الديمقراطية وحرية الفرد في ممارسة الانشطة التي يرغب فيها

من سمات هذه النظرية انها مرنة في تنظيم محتوى المنهج وفي استخدام طرائق التدريس وأساليبه، وترى ضرورة اشتراك جميع الطلبة مع المدرس في تحديد واقرار بعض الخبرات والانشطة التعليمية المكونة لمحتوى المنهج.

والتقويم هنا هو تقويم للعملية التعليمية ككل من اجل تحسينها وتطويرها أي هو (وسيلة للحصول على المعلومات الضرورية لتخطيط المنهج وتحسين طرائق التدريس المتبعة وهي تعمل بأنواع التقويم الاولى والبنائي والنهائي).

كما ان هذه النظرية ركزت على المتعلم وتعده المحور الاساس في بناء المنهج وترفض الاتجاهات التقليدية التي اخذت المادة الدراسية محوراً لها في بناء المنهج وتنفيذه كما تؤكد الخبرة الذاتية للفرد وسيلة لمعرفة العالم الخارجي وتتميز البراكماتية (بربط التعلم بالحياة باعتبار التربية هي الحياة وليس اعداداً للحياة).

4- النظرية التطبيقية (البولتكنيكية)

تقوم هذه النظرية على فكرة رفض الانقسام الثنائي الكلاسيكي بين المعرفة البحتة والتطبيقية، وقد ظهرت هذه الفكرة من خلال ربط التعليم بالعمل الانتاجي بسبب التغيرات الاساسية في وسائل الانتاج، ويمثل تطور العمل.

ان النظرية البوليتكنيكية تنظم المنهج بطريقة تمكن الطلبة من التعود على المبادئ النظرية الاساسية والمبادئ العلمية للإنتاج الحديث والمشاركة في العمل الجماعي، ولذلك يبغي ان تنظم المواد الدراسية الثانوية والانشطة المصاحبة للمنهج وربط كل ذلك لتعطي وحدة واحدة بين النواحي النظرية والعملية للعلوم الانسانية والعلم والتكنلوجيا، وانه ينبغي رؤية كل ناحية في المدرسة في ضوء علاقتها بالحياة الانتاجية للمجتمع وهدفها امتداد الطلبة بالمعرفة الاساسية للطبيعة والمجتمع والفكر الانساني.

ان الاهتمام بالعمل من اجل المجتمع مع ربط التعليم بواقع العمل والانتاج والتدريب من سمات النظرية البولتكنيكية اذا ليس هناك علاقة ثنائية بين الجسم والعقل والعلاقة بين العمل والمعرفة علاقة ديناميكية أذ ان المحور الاساسي للمنهج هو تقديم مواد عامة وفنية الزامية لجميع الاطفال من الجنسين حتى سن السابعة عشر، وان محور هذه النظرية هو كسر الحواجز وازالة الازدواجية بين التعليم العام والتدريب المهني).

ان مبادئ هذه النظرية اساسها الفلسفة الماركسية، اذ ان المادة اصل ومصدر كل الوجود وما الحياة والعقل الا وظائف واشكال دقيقة ومعقدة للمادة كما تؤمن بان النمو العقلي والبدني للإنسان يتوقف على البيئة ويتأثر بها.

ومن اهداف المنهج البولتكنيكي هو ربط المدرسة بالسياسة لتحقيق التربية المتكاملة للناشئة اضافة إلى تسليح الشباب بمعارف علمية عن الطبيعة والمجتمع لتكوين الانسان الجديد، والتأكيد على التربية العقلية وارساء مبادئ العلم اذ (ان العلم يعد قوة ثورية وحركة علمية له من الخصوصية في بناء المجتمع الجديد على اسس علمية فالاشتراكية لا تتحقق من دون المعرفة والعلم وما وصلت الية التكنولوجية).

ومن اهداف هذه النظرية ايضاً الاخلاق والتربية الخلقية والتربية البدنية والتربية العسكرية والالعاب الهادفة والتعاون الجماعي كما اكدت النظرية(تنظيم المواد الدراسية بحسب العلوم الاساسية ومراعاة التتابع والتنظيم ومنطق المادة والعلم وتوحيد المنهج لكل الطلبة في كل البلاد).

استعرضنا فيما سبق نظريات المنهج واتضح انها تتشابه في جوانب وتختلف في جوانب اخرى، اذ ان كل من هذه النظريات تختلف في نظرتها إلى (المعرفة، والفرد، المجتمع) وهذا التباين انعكس على المناهج التربوية وبالتالي على الطبيعة الانسانية في التربية الحديثة بسبب التطورات والاتجاهات العملية في

هذا المجال، وقد اكدت النظرية الاساسية تركيزها على المعرفة على اساس نظرتها إلى اصالة التراث الثقافي في الاحتفاظ بما هو جوهري واساسي، في الوقت الذي اهتمت النظرية البراكماتية بالمتعلم واعدته محور العملية التعليمية، اذ ان الفرد له شخصيته وطبيعته ولكل فرد خصائصه الفردية ورأيه الخاص به ويمتلك قدره على بناء خبراته، فهو كل متكامل، اما النظرية البولتكنيكية، فقد كان اهتمامها بالمجتمع اذ منحته الأولوية وذلك من خلال ربط التعليم بالعمل الانتاجي.

و من خلال ما تقدم يتضح ان كل من النظرية الموسوعية والجوهرية وضعتا المعرفة اولاً والفرد ثانياً ومن ثم المجتمع في حين ان النظرية البراكماتية جعلت الفرد فالمعرفة ثم المجتمع، اما النظرية التطبيقية البولتكنيكية فقد عدت المجتمع هو الاساس الاول فالمعرفة ومن ثم الفرد.. ونتيجة لهذا التباين بين نظريات المنهج إلى عناصر العملية التعليمية والى عملية بناء المنهج وذلك يعود إلى تباين ثقافة المجتمع التي تعد احدى المرتكزات التي يبنى عليها المنهج.

تخطيط المنهج

اولا: مفهوم تخطيط المنهج

التخطيط عملية مستمرة يسبقها التنبؤ بما سيكون عليه المستقبل مع الاستعداد لهذا المستقبل.

ويعني: وضع تصور عام للمنظمة التعليمية بمكوناتها المختلفة والعناية بالمؤسسات التعليمية للوصول الى الأهداف المنشودة .

أو هو: الوظيفة الإدارية التي تتضمن تقرير ما يجب عمله مقدما فالتخطيط يتضمن تقرير الأهداف والسياسات والإجراءات وغير ذلك من الخطط التي

يتطلبها تحقيق أهداف المؤسسة.كما يمكن تعريفه بأنه: رسم صورة مستقبلية لما ستكون عليه الأعمال ورسم السياسات والإجراءات المناسبة للوصول الى الأهداف والغايات المرجوة في اقل جهد وتكلفة ممكنة.

وهو: تجميع معلومات وتحديد وإبراز عناصرها مع وضع افتراضات وتوقعات إيجابية لأعمال مستقبلية يقوم بها الفرد أو أفراد معينون لتحقيق أهداف معينة للنهوض والارتقاء بمستوى الأداء في المؤسسة أو الجهة التعليمية والتخطيط في جوهره لا يخرج عن كونه عملية منظمة واعية لاختيار أحسن الحلول الممكنة للوصول الى أهداف معينة أو بعبارة أخرى: هو عملية ترتيب الأولويات في ضوء الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة.

http: //www.bramej.4t.com/msh4.htm (2013)

تعريف اخر: "يعرف التخطيط بشكل عام بأنه رسم الصورة المستقبلية للمجتمع وذلك من خلال تحديد العمل الذي ينبغي اتباعه في توجيه النشاط البشري لتحقيق أهداف معينة في فترة زمنية معينة

http: //www.almualem.net/maga/takh0022.htm (2013)

ثانيا: أهمية التخطيط:

ترجع أهمية التخطيط للمنهج المدرسي لمكانته في العملية التربوية فهو الوعاء الذي يأخذ منه المتعلمون معارفهم وخبراتهم وتنتج عنه سلوكياتهم وتتركز أهميته في اهتمامه بالمتعلمين في اتجاهاتهم وميولهم واهتمامهم واهتمامه بالتغيرات الحادثة في المجتمع المحيط بالطالب في عاداته وتقاليده وثقافته ومواكبته للتقدم العلمي والتكنولوجي إذ أن نجاح المنهج يعتمد بدرجة كبيرة على التخطيط الدقيق له وترجع أهميته أيضاً إلى أنه يعكس فلسفة المجتمع وتوجهاته العامة.

ثالثا : أنواع التخطيط

1- التخطيط الطويل المدى

وينتج عنه خطة كاملة وشاملة في ذاتها تبين مسار العمل وإجراءاته طوال الفترة التي يتم التخطيط للعمل فيها وعادة ما يستغرق سنة دراسية أو فصل دراسي كامل أو قد يتجاوز ذلك العدة سنوات وبرغم فوائد هذا النوع من التخطيط فانه أعقد وأصعب أنواع التخطيط لأنه يتعلق بالمستقبل البعيد الذي يتصف بالغموض.

2- التخطيط المتوسط المدى

وهو جزء من التخطيط طويل المدى ويضم أنشطة وإجراءات في عدة مجالات من مجالات العمل المدرسي وقد يكون لها اهدافها الخاصة ولكنها نابعة من الأهداف العامة للخطة طويلة المدى ويستغرق هذا النوع عادة شهرا أو عدة شهور أو عدة أسابيع فقط .

3- التخطيط قصير المدى

وهو أيضا جزء أو أجزاء من الخطة طويلة المدى تستغرق يوما أو أسبوعا تنفذ فيها الإجراءات التي تحقق أهدافها والتي تهدف بالطبع لتحقيق أهداف الخطة الشاملة طويلة(المصدر)

1. http://www.d-(2013)
alyasmen.com/vb/show.php?UserID=1&MainID=11&SubjectID=2277
2. http: //www.bramej.4t.com/msh4.htm(2013)

رابعا : مقومات التخطيط

1- **الواقعية**

ويقصد بها أن تكون الخطة مرتبطة بالواقع المدرسي من حيث إمكانياته المادية والبشرية مع مراعاة التكلفة المادية لتنفيذ الخطة .

2- **تحديد الأهداف:**

وهي التسلسل المنطقي لعناصر الخطة فهناك ما ينبغي البدء به وهناك ما يجب أن يأتي في مرحلة تالية أو بمعنى آخر: تحديد الأهم فالمهم مع القناعة بالمبررات التي تحددت على ضوئها هذه الأولويات

3- **التكامل:**

بحيث يجب أن تكون هناك نظرة شاملة للخطة من حيث تكامل وتفاعل وتواصل كافة عناصرها لان كل جانب منها يتأثر بالجوانب الأخرى ويكملها .

4- **الاستمرارية:**

بحيث لا تتوقف الخطة في إحدى مراحلها وان يربطها خط واحد بدءا بالأهداف وانتهاء بالتقويم

5- **المرونة:**

فيجب أن تكون الخطة قابلة للتعديل عند وجود أي طارئ أو أي عائق لتنفيذها كما يجب أن تكون قابلة للتبديل بحيث تشمل على بدائل يمكن اللجوء إليها عند الضرورة .

6- **الكفاية والدقة:**

بمعنى أن يكون التخطيط محققا للأهداف بأقل التكاليف وأقل الانحرافات

لذا يجب تحري الدقة في جمع المعلومات والبيانات وبحثها وتقدير الاتجاهات المختلفة كما أن من الكفايات التعليمية للمدير أو المعلم أو رائد النشاط المقدرة على التخطيط الأمر الذي يساعد علي تحقيق الأهداف (2013)

(http: //www.bramej.4t.com/msh4.htm)

خامسا : شروط التخطيط

1- أن يقوم على حاجات حقيقية وفق ما يوجد من المعلومات والبيانات.

2- أن يكون مرن وقابل للتعديل وفق ما يوجد من ظروف.

3- أن يكون جماعيا وليس فرديا.

4- دراسة وتحديد الإمكانيات المتاحة لتنفيذ الخطة.

5- يستند الى الواقع والدراسة العميقة والصحيحة له.

6- أن يكون هناك تخطيط قصير المدى وبعيد المدى مع مراعاة عدم وجود تضارب بينهما.

7- يستند الى الخبرة والبحوث السابقة.

8- تمتاز الخطة بالشمول والوضوح والمحدودية.

9- ألا تهتم الخطة بالنواحي الشكلية أو السطحية فقط.

10- أن تكون أهداف الخطة واضحة ومحددة وقابلة للتنفيذ على مدى زمني معقول.

11- أن يكون هناك تقويم مستمر يسير جنبا الى جنب مع تنفيذ الخطة.

على التخطيط مراعاة ما يأتي:

1- أهداف المجتمع والعمل على تطويره.

2- معرفة المراحل العمرية للمتعلمين وخصائصهم وحاجاتهم وقدراتهم وأساليب إشباع هذه الحاجات.

3- معرفة نوعية المعلمين ومستوياتهم العلمية والمهنية.

4- دراسة المناهج والأنشطة والتطبيقات التي تقوم عليها وتحليلها والمتطلبات الأساسية لتنفيذها.

5- دراسة مشكلات التلاميذ الاجتماعية.

6- دراسة المبنى المدرسي والتجهيزات والإمكانيات المادية المتوفرة فيها والتي من شانها أن تساعد أو تعوق تحقيق الأهداف.

(http: //www.bramej.4t.com/msh4.htm)

سادسا: مميزات التخطيط

1- انه عملية استراتيجية منظمة تتضمن معلومات وخطوط عريضة.

2- انه عملية لها أهداف وافتراضات يتحقق من خلالها رسم إطار منظم لمشروع أو نشاط معين لتحقيق المأمول.

3- انه يجعل المشروع إيجابيا يتوخى له النجاح بتظافر جميع الجهود من مخططين ومنفذين.

سابعا : مراحل التخطيط

1- المرحلة التمهيدية:

و يتم فيها رسم وتحديد أهداف الخطة العامة في ضوء الإمكانات المادية والبشرية المتاحة ومراجعة تلك الأهداف لوضعها في صورتها النهائية.

2- تحديد الأهداف التفصيلية:

ويتم فيها تحديد الأهداف لكل المجالات التي تشملها الخطة بصورة اكثر دقة وتفصيلا وهي البداية الحقيقية للممارسات الفنية المتخصصة في مجال التخطيط.

3- وضع الإطار الخاص بالخطة:

وفي هذه المرحلة يتم وضع الخطط الفرعية لكل المجالات.

4- مرحلة اقرار الخطة:

وذلك لمناقشتها بعد وضعها في الصورة النهائية مع جميع من لهم علاقة بعمليتي التخطيط والتنفيذ وإجراء التعديلات المناسبة والتأكد من قابلية الخطة للتنفيذ وعدم تعرضها لأي عقبات

(http: //www.bramej.4t.com/msh4.htm)

5- مرحلة اعتماد الخطة:

6- تنفيذ الخطة:

حيث يتم فيها توزيع الأدوار والمهام وذلك للقيام بجميع الإجراءات والأنشطة المختلفة لتحقيق الأهداف المحددة وتشمل هذه المرحلة عمليتين أساسيتين هما: المراقبة والتصحيح.

7- التقويم والمتابعة:

بشكل دوري أو مستمر وبشكل نهائي أو ختامي وذلك لإجراء التعديلات المناسبة عند الضرورة والتعرف مرحليا على ما تم إنجازه وما تمَّ تحقيقه من أهداف.

والتقويم النهائي للتعرف على مدى نجاح العاملين في تحقيق الأهداف والاستفادة من السلبيات والإيجابيات عند التخطيط مستقبلا.

ثامنا : مبادئ التخطيط

1- مراعاة مبدأ ترتيب الأولويات:

الإمكانيات المتاحة لا تسمح بتحقيق كل الأهداف في وقت واحد، فذلك يستدعي ترتيب المشروعات التي تتضمنها الخطة، وذلك وفقا لأهميتها على أساس أن نبدأ بما هو أكثر أهمية، ثم بما هو مهم، ثم بما هو أقل أهمية وهكذا.

2- مراعاة الواقع والإمكانيات المتاحة:

عند بناء الخطط يجب مراعاة الوضع الراهن بكافة ظروفه وأبعاده وامكانياته الحالية وكذلك امكانياته المتوقعة، وبدون هذا يصبح التخطيط نوعا من الأحلام وضربا من الخيال.

3- الأخذ بمفهوم الشمول والتكامل:

يقصد بالشمول أن يراعي عند وضع الخطة أن تكون شاملة لجميع الجوانب متضمنة لجميع العوامل والعناصر، التي لها دور في العملية التربوية، أما التكامل يستدعي دراسة العلاقات بين الجوانب المتعددة، ومعرفة تأثير كل جانب علي الجوانب الأخرى سلبا وايجابا بحيث تتضافر كل هذه الجوانب لتحقيق أكبر

قدر ممكن من الأهداف بطريقة اقتصادية، وهذا لا يتم الا في ضوء نوع من التكامل تتضافر فيه الجهود وتستثمر فيه كافة الإمكانيات وفق لما يستطيع أن يقدمه كل جانب.

4- دقة البيانات والإحصاءات:

لا بد من استناد التخطيط علي بيانات دقيقة، بدونها لا يمكن للتخطيط أن يحقق أي هدف من الأهداف التي ننشدها ونعمل علي تحقيقها.

5- المرونة:

من الضروري أن يتصف التخطيط بالمرونة اذ قد تحدث عند تنفيذ الخطة ظروف لم تكن متوقعة، أو قد تطرأ أحداث لم تكن في الحسبان ويستدعي هذا ادخال تعديلات علي الخطة، بحيث تصير دائما نحو تحقيق الهدف المنشود، متخطية كل ما يقابلها من مشاكل وما يصادفها من عقبات.

6- الاستمرارية:

ينبغي أن تكون عملية التخطيط مستمرة متصلة وليست لفترة محدودة حتي لا تصاب العملية بالجمود والتخلف.

7- الديمقراطية:

لابد أن يشترك في عملية التخطيط أفراد عديدة من المهتمين بعملية التعليمية من معلمين وأولياء أمور ومتخصصين في مجالات متعددة لضمان عدم وجود قصور يحدث من قيام مجموعة معينة بالتخطيط.

تاسعا : مستويات التخطيط

اولا : التخطيط للمنهج على المستوى القومي(المركزي):

هنا تقع مسئولية تخطيط المناهج علي عاتق أجهزة التعليم المركزية المسئولة عن التعليم في الدولة، حيث تقوم الأجهزة المركزية بالتخطيط الشامل للمنهج وتحديد الأهداف التعليمية ووضع المقررات والكتب المدرسية وأساليب التقويم المختلفة. ومن هنا تكون المناهج للمواد الدراسية المختلفة موحده لدي جميع المدارس علي المستوي القومي.

ويحدث ذلك عن طريق مراكز بحوث متخصصة في تخطيط وبناء المناهج، أو عن طريق أجهزة خاصة مسئولة عن التخطيط للمناهج موجودة ضمن أجهزة ووزارات التعليم المركزية، أو عن طريق لجان للمناهج تشكل لهذا الغرض وتضم الخبراء اللازمين لذلك.

هناك بعض المأخذ على هذا النظام ومنها:

1- لا يعطي فرصة لأجهزة التعليم المحلية للمشاركة بدور ايجابي في عمليات تخطيط وبناء المناهج، مما يجعلها لا تتحمس لتطبيقها.

2- مركزية المناهج وتصميمها في قالب واحد لكل البيئات والمجتمعات المحلية يجعلها ذات طابع جاد لا يتناسب مع جميع البيئات والمجتمعات المحلية داخل الدولة الواحدة.

ثانيا: التخطيط للمنهج على المستوي المحلي (اللامركزي):

هنا تقع مسؤولية تخطيط المناهج علي عاتق أجهزة التعليم المحلية، ويقوم المسؤولون عن التعليم على المستوى المحلي بتخطيط وبناء المناهج، بما يتناسب مع البيئات المحلية وبذلك لا تكون مناهج المواد الدراسية المختلفة موحدة على

المستوى القومي وتختلف من مستوى محلي لآخر. وقد يكون المستوى المحلي وحدة تعليمية كاملة وقد يصل الأمر الى أن يكون التخطيط على مستوى المدرسة أو على مستوي الفصل الدراسي، ومثل هذا النظام يطبق في بعض الدول كأمريكا وبريطانيا.

هناك بعض المآخذ على هذا النظام ومنها:

1- الاهتمام بتحقيق الأهداف المحلية قد يطغي على تحقيق الأهداف التعليمية على المستوى القومي

2- لامركزية المناهج قد تؤدي الي عدم توفير مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص لكل المجتمعات والبيئات المحلية والطلاب علي المستوي القومي.

3- من هنا يتبين ان لكل النظامين السابقين مزايا وعيوب، لذلك فيمكن الأخذ بهذين النظامين معا، بشرط أن يتضح دور الأجهزة المركزية والأجهزة المحلية في اعداد المنهج.

مكونات المنهج:

الأساليب الإجرائية الواجب اتخاذها من قبل فريق التأليف لتنفيذ عملية تطوير المناهج على أرض الواقع، وبمعنى آخر هي عملية اختيار وتحديد المكونات الأساسية لكل منهج تعليمي على حده والتي تشمل:

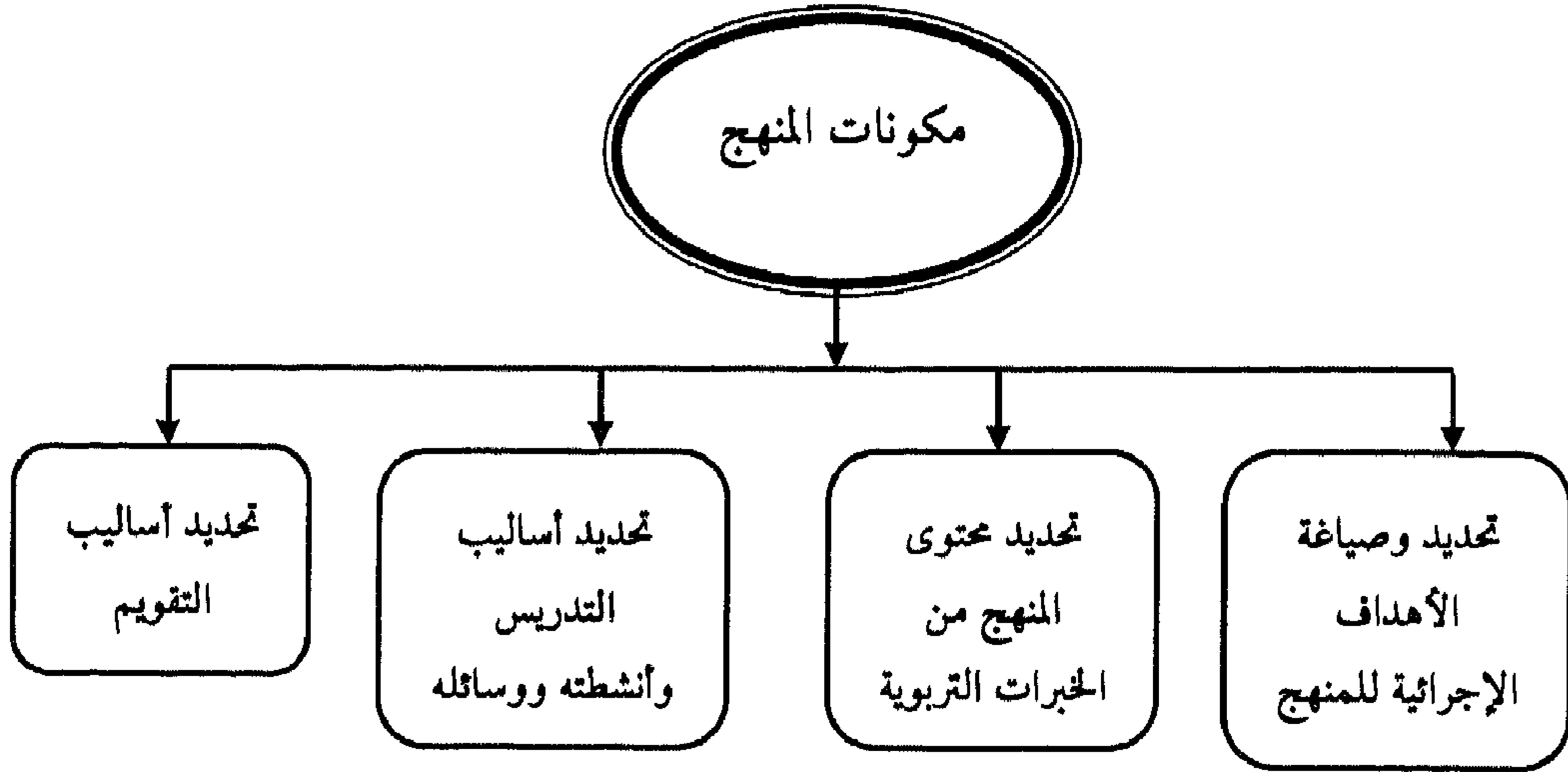
1- تحديد وصياغة الأهداف الإجرائية للمنهج.

2- اختيار محتوى المنهج من الخبرات التربوية.

3- تحديد أساليب التدريس وأنشطته ووسائله.

4- تحديد أساليب التقويم.

والشكل الاتي يوضح مكونات المنهج.



1- كيفية تحديد وصياغة الأهداف الإجرائية للمنهج:

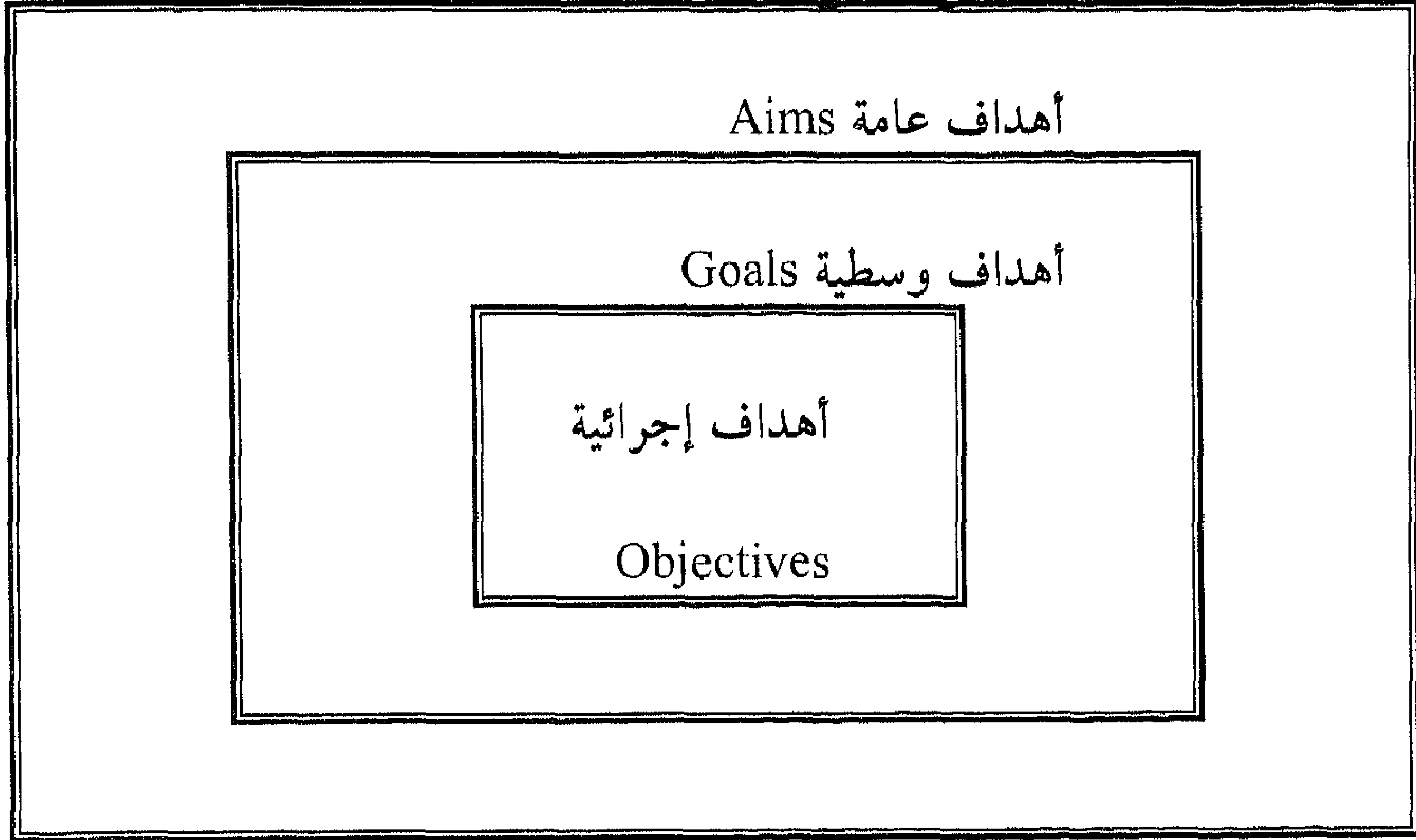
من المعروف بأن الأهداف التربوية تقع في مستويات ثلاثة هي:

أ- أهداف عامة Aims وهي أهداف المجتمع.

ب- أهداف وسطية Goals وهي أهداف المراحل التعليمية.

ج- أهداف تنفيذية إجرائية Objectives وهي الأهداف التي يتولى فريق التأليف تحديدها وصياغتها بدقة.

والشكل الاتي يوضح مواقع الأهداف وعلاقتها ببعض.



وتنقسم هذه الأهداف إلى ثلاثة مجالات رئيسة كما يأتي:

- **أهداف معرفية Cognitive:**

وهي الأهداف التي تعبر عن المعرفة وتذكرها مثل التذكر والفهم... الخ.

- **أهداف وجدانية عاطفية Affective:**

وهي الأهداف التي تعبر عن الجوانب العاطفية وتتصل بدرجة قبول الفرد أو رفضه لشيء معين وتتضمن الاتجاهات والميول والقيم.

- **أهداف مهارية Psychomotor:**

وهي الأهداف التي تعبر عن المهارات اليدوية والمهارات الحركية والقدرة على القيام بأداء معين يتطلب التناسق الحركي والنفسي والعصبي.

وعند تحديد الأهداف الإجرائية وصياغتها، ينبغي على فريق التأليف القيام بما يأتي:

أ- اشتقاق الأهداف من الجوانب أو المصادر الضرورية المعروفة وهي: (حاجات المتعلمين، والمجتمع، وروح العصر).

ب- صياغة الأهداف بشكل محدد لجانب سلوكي واحد للمتعلم.

ج- التأكد من تدرج الأهداف وتنوعها (معرفية، وقيم، ومهارات) أثناء عرض الدرس.

د- الأخذ بالمعايير والشروط الأساسية لصياغة الأهداف ومن أهمها ما يلي:

1- أن تصاغ الأهداف بعبارات واضحة الدلالة، إذ أن أي غموض في الهدف معناه اختلافاً في تفسيره.

2- أن تكون الأهداف واقعية، أي يمكن تحقيقها خلال الدرس.

3- أن تراعي الأهداف طبيعة المتعلمين وخصائص نموهم العقلية والوجدانية والجسمية والاجتماعية.

4- أن تتضمن الأهداف أفعالاً سلوكية تُشير إلى نوعية السلوك المتضمن في الهدف ومستواه.

5- أن تُظهر العلاقة بين النشاط التعليمي والسلوك المرغوب إحداثه في المتعلم.

6- أن تتسم الأهداف بالمرونة وقابلية الملاحظة والتقويم المستمر.

7- أن تتسق الأهداف وتنسجم وتتكامل مع عناصر المنهج الأخرى (أي مكوناته)، وأن تكون متسلسلة تسلسلاً منطقياً.

أخطاء شائعة يجب تجنبها عند تحديد وصياغة الأهداف الإجرائية للمنهج:

أ- عمومية الهدف وعدم تحديده: كأن يقال: (في التربية الفنية) أن يفهم الطالب العمل الفني.

ب- تضمين الهدف تعليم شيئين في وقت واحد، كأن يقال (في منهج التربية الفنية) أن يذكر الطالب خصائص الزخرفة الهندسية، ويوظفها ضمن إطار فارغ.

ج- صعوبة تحقيق الهدف ضمن الدرس عطفاً على قدراتها وإمكاناته كأن يصاغ الهدف لتلميذ المرحلة الابتدائية بالعبارة الاتية: أن يرسم التلميذ لوحة زيتية لا تقل مساحتها عن 100 × 100 سم.

2- تحديد محتوى المنهج من الخبرات التربوية:

من المعروف أن أي منهج يتضمن مجموعة من الخبرات التربوية المراد إكسابها للمتعلم.

والمعروف كذلك أن الخبرة التربوية تتكون من ثلاثة جوانب أساسية هي:

أ- الجوانب المعرفية: وتشمل المعارف والحقائق والمفاهيم والتعميمات التي يشملها الدرس، على أن تكون ذات صلة مباشرة بعنوان ومجال الخبرة.

ب- الجوانب المهارية: وتمثل جانباً مهماً لكل منهج، وتُعنى بإكساب المتعلم قدراً من المهارات الأدائية التي تمكنه من ممارسة مضامين الخبرة على أرض الواقع من خلال الدرس، على أن تكون ذات صلة مباشرة بعنوان ومجال الخبرة.

ج- الجوانب الوجدانية: تكتب عادة ارتجالياً من البعض، اعتقاداً منهم بأنها ستحقق ضمنياً، والجوانب الوجدانية تشكل أهمية كبيرة في أي مجال من مجالات المناهج، كما يشترط أن تكون ذات صلة مباشرة بعنوان ومجال الخبرة.

وعليه فإن دور فريق التأليف في هذا الصدد يتمثل في الآتي:

أ- اشتقاق أهم الجوانب المعرفية الضرورية اللازمة لإكساب المتعلم/ المتعلمة تلك الخبرة.

ب- اشتقاق أهم الجوانب المهارية اللازمة لإكساب المتعلم/ المتعلمة تلك الخبرة.

ج- اشتقاق أهم الجوانب الوجدانية الضرورية واللازمة لإكساب المتعلم/ المتعلمة تلك الخبرة.

د- الابتعاد قدر الإمكان عن الجوانب التي لا علاقة لها بشكل مباشر بالخبرة التي يصنعها، لذلك سميت "بالجوانب الضرورية" خاصة إذا لم يتسع وقت الدرس لذلك.

هـ- مراعاة الأساس العلمي (التربوي) الذي يستند إليه المنهج المطور (الاتجاه التكاملي).

شروط تحديد المحتوى:

ومن أهم شروط اختيار وتحديد محتوى المنهج من الخبرات التربوية والتي يجب على فريق التأليف مراعاتها ما يأتي:

مطابقة المدى والتتابع في الدروس المؤلفة واختيار الخبرة:

أ- التتابع: ويقصد به أن تكون كل خبرة مبينة على خبرة سابقة وفي نفس الوقت تؤدي إلى تعميق أكبر للموضوعات التي تتناولها الخبرات.. ويمكن للمؤلفة أن تسأل نفسها:

- ما الخبرات التي سأضعها في الدرس المكلفة بتأليفها والتي ستكون كل خبرة مبنية على سابقتها، وفي نفس الوقت تعطي الطالبة آفاق أوسع في الجوانب الثلاثة؟.

ب- التكامل: ويقصد به العلاقة الأفقية بين مجالات المنهج الذي (يخصني) والمناهج الدراسة الأخرى.

ج- الاستمرار: ويسمى عادة بالعلاقة الرأسية في تنظيم المحتوى، فالأفكار البسيطة التي تتعلمها تلميذة الصف الأول الابتدائي تتزايد تعقيداً في الصفوف التي تليها.. بمعنى أن دراستها مثلاً لمفهوم الخط يتزايد ويستمر ليحدد المسافة ثم الكتلة وهكذا.

لذلك ينبغي لفريق التأليف قبل البدء في عملية التأليف مراعاة ما يلي:

أ- قراءة أهدا الوثيقة المتعلقة بالمجال المكلفة بتأليفه.

ب- اقتراح الخبرات التي يراد إكسابها للتلميذات وفقاً للأهداف الموجودة بالوثيقة.

ج- مراجعة أهداف المجالات الأخرى، والتعرف على المفاهيم والخبرات التي تحتويها.

د- مراعاة مناسبة الخبرة للتلميذة وإمكانياتها (التجريب، والتطبيق).

هـ- مراعاة حداثة الخبرة وإثارتها لاهتمام ودافعية التلميذة.

و- اقتراح عنوان مناسب للخبرة، يعكس المجال الذي ستؤلف فيه، ولا مانع من استخدام عناوين خبرات مثيرة لاهتمام التلامذة في الصفوف الابتدائية الثلاث الدنيا.

3- تحديد أساليب التدريس وأنشطته ووسائله:

فيما يتعلق بتحديد أساليب التدريس وأنشطته ووسائله، ينبغي على فريق التأليف مراعاة الآتي:

أ- اختيار الأساليب التدريسية المناسبة لطبيعة محتوى الدرس المراد عرضه،

وبالتالي طبيعة التلاميذ الذين يتم تدريسهم.. بحيث لا تقتصر الأساليب التدريسية المختارة على الأنماط التقليدية القائمة على الإلقاء والتلقين باعتبارها تفتقر إلى الفاعلية، فضلاً عن تركيزها على القدرات الدنيا في التفكير، كالحفظ والتذكر والفهم، بل يجب التأكيد على الأساليب الحديثة التي تركز على القدرات العليا مثل أسلوب المناقشة والحوار، والعصف الذهني، وأسلوب حل المشكلات، والتعلم التعاوني، والتعلم الذاتي، والتعلم بالاكتشاف وغيرها من الأساليب الفاعلة والتي تحقق العديد من الأهداف المرجوة من عملية التطوير.

ب- كما يجب مراعاة أن يتناسب النشاط المتضمن في الإجراءات التدريسية مع طبيعة الخبرة التربوية (موضوع الدرس)، وبالتالي مناسبة النشاط لقدرات التلاميذ ومستوى أدائهم.

وهذا شرح موجز لاهم الطرائق التدريسية:

طرائق التدريس

Methods of Teaching

مقدّمة :

تشكّل طرائق التدريس مكوّناً مهمّاً من مكوّنات المنهج، وتتجلّى أهميّتها في التأثير المتبادل بينها، وبين كلّ من مكوّنات المنهج الأخرى؛ فلكلّ موضوع طرائقه المناسبة لأهدافه، ومحتواه، وموادّه التعليميّة، وأنشطته، وأساليب تقويمه؛ ولذلك ينبغي على المدرّس أن يكون على دراية ووعي بأهداف المنهج ومحتواه؛ ليتمكّن من صوغ أهداف درسه، ويوطّن نفسه على امتلاك مختلف طرائق التدريس، تقليديّها وحديثها، ويختار أنسبها، وأجداها؛ لتمكين المتعلّمين من استيعاب المعارف، واكتساب المهارات، وتشرّب القيم التي ينطوي عليها محتوى المنهج، وبالتالي تحقيق أهدافه.

مفهوم استراتيجية التدريس

يعد مصطلح الاستراتيجية من المصطلحات العسكرية والتي تعني استخدام الوسائل لتحقيق الأهداف، فالاستراتيجية عبارة عن إطار موجه لأساليب العمل ودليل مرشد لحركته.

وقد تطور مفهوم الاستراتيجية وأصبح يستخدم في كل موارد الدولة وفي جميع ميادينها واستخدم لفظ استراتيجية في كثير من الأنشطة التربوية، وقد عرفت كوثر كوجك الاستراتيجية في التعليم بأنها "خطة عمل عامة توضع لتحقيق أهداف معينة، ولتمنع تحقيق مخرجات غير مرغوب فيها".

و أن استراتيجيات التدريس يقصد بها " تحركات المعلم داخل الفصل،

وأفعاله التي يقوم بها، والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل"، وأكد لتكون استراتيجية المعلم فعّالة فإنه مطالب بمهارات التدريس: (الحيوية والنشاط، الحركة داخل الفصل، تغيير طبقات الصوت أثناء التحدث، الإشارات، الانتقال بين مراكز التركيز الحسية، .....)

بينما أشار يس قنديل إلى أن "استراتيجيات التدريس هي سياق من طرق التدريس الخاصة والعامة المتداخلة والمناسبة لأهداف الموقف التدريسي، والتي يمكن من خلالها تحقيق أهداف ذلك الموقف بأقل الإمكانات، وعلى أجود مستوى ممكن".

ونخلص مما سبق أن استراتيجية التدريس هي خطوات إجرائية منتظمة ومتسلسلة بحيث تكون شاملة ومرنة ومراعية لطبيعة المتعلمين، والتي تمثل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل الصف من استغلال لإمكانات متاحة، لتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها .

كيف تصمم الاستراتيجية؟

تصمم الاستراتيجية في صورة خطوات إجرائية بحيث يكون لكل خطوة بدائل، حتى تتسم الاستراتيجية بالمرونة عند تنفيذها، وكل خطوة تحتوي على جزيئات تفصيلية منتظمة ومتتابعة لتحقيق الأهداف المرجوة، لذلك يتطلب من المعلم عند تنفيذ استراتيجية التدريس تخطيط منظم مراعياً في ذلك طبيعة المتعلمين وفهم الفروق الفردية بينهم والتعرف على مكونات التدريس.

مواصفات الاستراتيجية الجيدة في التدريس:

1- الشمول، بحيث تتضمن جميع المواقف والاحتمالات المتوقعة في الموقف التعليمي.

2- المرونة والقابلية للتطوير، بحيث يمكن استخدامها من صف لآخر.

3- أن ترتبط بأهداف تدريس الموضوع الأساسية.

4- أن تعالج الفروق الفردية بين الطلاب.

5- أن تراعي نمط التدريس ونوعه (فردي، جماعي).

6- أن تراعي الإمكانات المتاحة بالمدرسة.

مكونات استراتيجيات التدريس:

حدد أبو زينه مكونات استراتيجية التدريس على أنها:

1- الأهداف التدريسية

2- التحركات التي يقوم بها المعلم وينظمها ليسير وفقها في تدريسه.

3- الأمثلة، والتدريبات والمسائل والوسائل المستخدمة للوصول إلى الأهداف.

4- الجو التعليمي والتنظيم الصفي للدرس.

5- استجابات الطلاب بمختلف مستوياتهم والناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها.

كما يرى أن تحركات المعلم هي العنصر المهم والرئيس في نجاح أي استراتيجية للتدريس، لدرجة أن بعضهم عرف الاستراتيجية التدريسية على أنها تتابع منتظم ومتسلسل من تحركات المعلم.

- الفرق بين طرائق التدريس وأساليب التدريس واستراتيجيات التدريس:

هناك بعض المفاهيم المهمة التي يجب أن نميز بين دلالاتها، لأن البعض يرى أنها مرادفات لمفهوم واحد، وهي طريقة التدريس، وأسلوب التدريس، واستراتيجية التدريس، وهي مفاهيم ذات علاقات فيما بينها، إلا أن لكل منها دلالته ومعناه.

ويبين ممدوح سليمان أن هذا الخلط ليس فقط في الكتابات والقراءات العربية، بل حتى في الكتابات والقراءات الأجنبية، وذكر أن هناك حدود فاصلة بين طرائق التدريس، وأساليب التدريس، واستراتيجيات التدريس، وأوضح أنه: يقصد بطريقة التدريس الطريقة التي يستخدمها المعلم في توصيل محتوى المنهج للطالب أثناء قيامه بالعملية التعليمية، بينما يرى أن أسلوب التدريس هو مجموعة الأنماط التدريسية الخاصة بالمعلم والمفضلة لديه، أي أن أسلوب التدريس يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالخصائص الشخصية للمعلم، ويؤكد على أن استراتيجية التدريس هي مجموعة تحركات المعلم داخل الصف التي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل تهدف إلى تحقيق الأهداف التدريسية المعدة مسبقاً.

الفرق بين الإستراتيجية وطريقة التدريس:

طريقة التدريس: يقصد بها مجموع الخطط أو الإجراءات التي توضع بناء على نظريات معينة أو فلسفات لتدريس مادة معينة.

بينما يقصد بإستراتيجية التعليم والتعلم/ أنها مجموعة المناشط والإجراءات لتدريس موضوع معين بهدف تحقيق أهداف تعليمية محددة وهي أهداف قصيرة المدى ومشتقة من أهداف المنهج بعيدة المدى.(**يونس وآخرون، 2004م، ص109**).

ولذلك نقول إن كل إستراتيجية من استراتيجيات التدريس تتضمن عدداً من طرق التدريس، وإتقان المعلم لأداء تلك الطرق، وفهمه لأساليب تنفيذها ومقومات نجاحها يضمن نجاح الإستراتيجية المختارة في موقف تعليمي معين، بهدف تحقيق أهداف تعليمية محددة.(**كوجك، 2004، ص 301**).

مفهوم التدريس

التدريس.. تلك المهنة المقدسة، مهنة الأنبياء والرسل، التي كان ينظر إليها

بإكبار واحترام على مر العصور، ولا تخلوا منها حضارة بشرية مهما كان مستواها، كيف لا وهي المهنة التي تتولى التعامل مع عقل الإنسان، وهو أشرف ما فيه، وهي التي تنمي في الإنسان أعظم خصيصة ميزه الله بها وهي خصيصة العلم. فالإنسان الحق عقل في جسد، بعث الأنبياء عليهم السلام معلمين يعلمون الناس الكتاب والحكمة ويزكونهم، وجعل الله العلماء ورثة الأنبياء. فنعم الإرث ونعم المورث، فالتدريس مهنة "ربانية" فالله علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم.. وعلم آدم الأسماء كلها، وبعث الرسل معلمين، والمعلم يتعامل مع أشرف ما في الإنسان: عقله، ويعطيه من نتاج فكره.. فالتدريس هي المهنة التي لا يمكن أن يستغني عنها الإنسان، ويمكننا أن نعرف التدريس بأنه الجهد الذي يقوم به المعلم بهدف مساعدة التلاميذ على النمو عقليا وانفعاليا يتضح من خلال الأسطر السابقة أن التدريس ليس إلقاء أو تحفيظ المعلومات بل هو عمل مختلف تماما عن ذلك يهدف إلى نمو التلميذ في الجوانب المختلفة

إن هذا المفهوم مهم إذ أنه سيكون المحور الذي ندور حوله في التطبيق على مهارات تنفيذ التدريس، إن نشاط التلميذ وطرح أسئلة مثيرة لفكره مهمان في عملية التدريس

والمقارنة بين التقدم في اليابان والتقدم في بلدنا مثلا إنما هو الفرق بين طريقة التدريس هناك والتدريس هنا مع إعطاء بعض المميزات للمعلمين لتشجيعه على ممارسة التدريس بالتفكير والاستنتاج والتحليل والنقد والابتكار

إن معلمينا ما زالوا يرون أن التدريس هو أن يقف المعلم ليستعرض معلوماته أمام التلاميذ، ومن ثم فإن التلميذ الممتاز هو ذلك الذي يكتب أكبر قدر من هذه المعلومات في ورقة الاختبار

ويرى الباحثان أن الأهم هو تدريب التلميذ على التفكير و أن تكون لديه القدرة على الاستنتاج و التحليل والنقد والابتكار

ج- وبالنسبة للوسائل التعليمية، يجب اختيار الوسائل المناسبة لموضوع الدرس، وطبيعة التلاميذ، وبالتالي مراعاة تنويعها، بحيث لا تقتصر فقط على الأنماط التقليدية بل يراعى اختيار الوسائل الحديثة كالحاسب الآلي والإنترنت باعتبارهما مصادر للخبرة التربوية الإثرائية علاوة على كونهما وسائل معينة للتعليم والتعلم.

مفهوم طريقة التدريس Teaching Method Concept :

يستعمل مصطلحا الطرائق والأساليب في المراجع العربيّة كالمترادفين، دون تمييز في كثير من الأحوال، " لكن يبدو أنّ الطرائق أكثر شموليّة من الأساليب، إذ تتضمّن عناصر التعليم والتعلّم، وتنظيم المحتوى، واستغلال الوسائل التعليميّة.... أي عناصر تحقيق الأهداف، أمّا الأساليب فهي ما يقوم به المعلّم فقط، أي أنّ الأسلوب هو جزء من الطريقة.".

ويبدو أنّ التربويين منقسمون على أنفسهم فيما يتعلّق بمفاهيم: أسلوب التدريس Style، وطريقة التدريس Method، والمدخل أو المذهب في التدريس Approach، وإستراتيجيّة التدريس Strategy، فبعضهم يرى أنّها مرادفات لمفهوم واحد هو طريقة التدريس.

وقسم آخر يرى أنّ هناك اختلافات بين تلك المفاهيم، تضيق أو تتسع.

فطريقة التدريس هي " ما يتّبعه المعلّم من خطوات متسلسلة متتالية ومترابطة لتحقيق هدف أو مجموعة من أهداف تعليميّة محدّدة ".

وأسلوب التدريس هو " مجموعة الأنماط التدريسيّة الخاصّة بالمعلّم والمفضّلة لديه ".

ومن أمثلة أساليب التدريس أن يستخدم المدرّس الطريقة الاستقرائيّة، ويلجأ إلى أسلوب التعليم التعاوني مع بعض زملائه، أي قيام أكثر من معلّم بتنفيذ الدرس، فأحدهم يقدّم الإثارة، والثاني: يستقرئ الأمثلة بمشاركة الطلبة، والثالث يقوم بإجراء التقويم، وهكذا، بينما يستخدم معلّم آخر الطريقة ذاتها بالأسلوب التقليدي معتمداً على ذاته فقط.

وهذا يعني أنّ الطريقة قد تكون واحدة، والأساليب المتّبعة من المعلّمين في إطارها متباينة.

أمّا إستراتيجيّة التدريس فهي "سياق من طرق التدريس الخاصّة والعامّة المتداخلة والمناسبة لأهداف الموقف التعليميّ، والتي يمكن من خلالها لتحقيق أهداف ذلك الموقف بأقلّ الإمكانات، وعلى أجود مستو ممكن ".

ولذلك يستخدم بعضهم مصطلح إستراتيجيّة التدريس بشكل مترادف مع مصطلح إجراءات التدريسTeaching Procedures، وليس في ذلك من حرج، فمجموعة الإجراءات المتسلسلة، والطرائق والأساليب التي يستخدمها المعلّم لتحقيق أهداف التعلّم والتعليم، ما هي إلاّ إستراتيجيّة تدريسيّة، ولذلك عرّف بعضهم إستراتيجيّة التدريس بأنّها: " مجموعة تحرّكات المعلّم داخل الفصل التي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل، وتهدف إلى تحقيق الأهداف التدريسيّة المعدّة سلفاً."

وبشكل عام هناك شبه إجماع بأنّ الإستراتيجيّة أعمّ من الطريقة، والطريقة أعمّ من الأسلوب.

2- تصنيفات طرائق التدريس:

صنّف التربويّون طرائق التدريس تصنيفات عديدة اعتماداً على جملة من الأسس، كدور كلّ من المعلّم والمتعلّم، وأعداد المتعلّمين، وطبيعة التفاعل بين المعلّم والمتعلّمين، وطبيعة النشاط الفكريّ الحاصل، والصلاحيّة للموادّ الدراسيّة، وهذه التصنيفات هي:

❖- التصنيف على أساس دور كلّ من المعلّم والمتعلّم:

وفي ضوء هذا المعيار، معيار دور المعلّم والمتعلّم، نقسم طرائق التدريس إلى ما يأتي:

أ- طرائق يكون فيها الدور الفاعل للمعلّم، كطرائق المحاضرة والإلقاء والعرض.

ب- طرائق يكون فيها الدور الفاعل للمتعلّم، ويقتصر دور المعلّم على التوجيه، كطرائق التعلّم الذاتيّ (التعليم المبرمج، والحقائب التعليميّة، والبرامج المحوسبة، وغيرها).

ت- طرائق تجمع بين دور المعلّم والمتعلّم كما هي الحال في المناقشة.

❖- التصنيف على أساس عدد الطلبة، وتصنّف هنا ضمن فئتين:

أ- طرائق التدريس الجمعيّ، كالمحاضرة، والمناقشة، وحلّ المشكلات، والتعلّم التعاونيّ.

ب- طرائق في التدريس الفرديّ، كالتعليم المبرمج، والتعليم الحاسوبيّ.

❖- التصنيف على أساس طبيعة التفاعل بين المعلّم والمتعلّم، وتصنف في فئتين:

أ- طرائق يتمّ فيها التفاعل بين المعلّم والمتعلّم مباشرة، كالإلقاء والمناقشة، والعصف الذهنيّ.

ب- طرائق يتمّ فيها التفاعل بين المعلّم والمتعلّم بصورة غير مباشرة، كالتدريس التلفزيونيّ عن طريق الدوائر المغلقة أو المفتوحة.

❖- التصنيف على أساس النشاط الفكريّ، وتصنّف ضمن فئتين:

أ- طرائق ينتقل فيها الفكر من العامّ إلى الخاصّ، ومن القاعدة إلى الأمثلة كالطريقة الاستنتاجيّة.

ب- طرائق ينتقل فيها الفكر من الخاصّ إلى العامّ، كالطريقة الاستقرائيّة.

❖- التصنيف على أساس الصلاحيّة للموادّ الدراسيّة، وتصنّف الطرائق ضمن فئتين:

أ- طرائق تدريس عامّة General Methods تصلح لمختلف المواد، كالمحاضرة، والمناقشة.

ب- طرائق تدريس خاصّةMethods Special تصلح لمادّة بعينها، كطرائق تدريس اللغة العربيّة، أو طرائق تدريس الاجتماعيّات أو العلوم، أو غيرها من الموادّ.

وسنستعرض فيما يأتي أبرز طرائق التدريس العامّة بشكل موجز.

3- أبرز طرائق التدريس العامّة:

أ- طريقة المحاضرة أو الإلقاء Lecture:

تعدّ هذه الطريقة من أبرز الطرائق التي تتّصف بالسلوك اللّفظي للمعلّم؛ لتحقيق الأهداف، فالمعلّم مرسل والتلميذ مستقبل، فهي "تعتمد على قيام المعلّم بإلقاء المعلومات على الطلاّب مع استخدام السبورة أحياناً في تنظيم بعض الأفكار وتبسيطها، في حين يجلس الطفل هادئاً مستمتعاً مترقّباً دعوة المعلّم لترديد بعض ما سمعه من المعلّم."

و لعلّ أبرز مزايا هذه الطريقة:

1- الاقتصاد في الوقت.

2- الاقتصاد في التجهيزات الخاصّة.

3- تدريس مجموعات كبيرة من الطلاّب في وقت محدود.

4- توفير جوّ من الهدوء داخل حجرّة الدراسة.

أمّا النقد الموجّه إلى هذه الطريقة فهو:

1- تجعل الطالب سلبيّاً، و تهمل حاجته إلى النشاط و الفاعليّة اللازمة لنمو خبراته.

2- تؤدّي إلى شرود الطلاّب ذهنيّاً بسبب الملل الذي تحدثه هذه الطريقة لديهم.

3- تركّز على التعلّم المعرفي، وعلى المستوى البسيط منه (التذكّر) و تهمل المستويات الأخرى، إضافة إلى إهمالها مجاليّ التعلّم الآخرين: المجال المهاريّ و المجال الوجدانيّ.

4- تركّز على العرض اللفظيّ، وتهمل استخدام الوسائل الحسيّة، كالنماذج والمجسّمات والصور، ويمكن تحسين المحاضرة من خلال:

1- الإعداد الجيّد.

2- ترتيب عناصرها و فكرها.

3- استخدام بعض الوسائل الإيضاحيّة.

4- الربط بين فكرها.

5- إتاحة المجال للمتلقّين لطرح الأسئلة، و الإجابة عن استفسارا تهم.

ب- المناقشة أو الحوار Discussion

"وهي طريقة التدريس التي تعتمد على قيام المعلّم بإدارة حوار شفوي حول الموقف التدريسيّ؛ بهدف الوصول إلى معطيات أو معلومات جديدة، و تختلف هذه الطريقة عن طريقة المحاضرة أو الإلقاء بأنّها توفّر جوّاً من النشاط في أثناء الدرس، و تتيح مشاركة الطلاب الفعّالة في عملية التعلّم بدلاً من أن ينفرد بها المعلّم.

أمّا خطوات طريقة المناقشة فهي:

- اختيار الموضوع المناسب، بالتنسيق مع الطلبة.
- التخطيط للمناقشة، ويشمل:

- تحديد محاور الموضوع المناقش.
- تقسيم الطلبة إلى مجموعات، وتكليف كلّ مجموعة البحث في واحد من تلك المحاور.
- إرشاد الطلبة إلى مصادر المعلومات المتعلّقة بالموضوع.

- تحديد مكان المناقشة وزمانها.

- تنفيذ المناقشة، وتوخّي مشاركة الطلبة جميعهم فيها، مع المحافظة على آداب الحوار، واحترام الآراء، وعلميّة الطرح، ودعمه بالحجج والأدلّة، وتدوين النتائج المستخلصة.
- التقويم، حيث تطرح مجموعة من الأسئلة حول محاور الموضوع، أو توزّع استفتاءات تقيس مدى التقدّم الحاصل بعد المناقشة.

و لعلّ أبرز مميزات هذه الطريقة هي:

1- تزيد من إيجابيّة التلميذ ومشاركته الفعّالة في الحصول على المعرفة.

2- تنمّي لدى المتعلّم مهارات اجتماعيّة؛ لأنّها تعوّده الحديث والإصغاء وآداب الحوار والمناقشة.

3- تنمّي لدى المتعلّم مفهوم الذات؛ عندما يحسّ بأنّه قادر على المناقشة والمشاركة والتفاعل.

4- يمكن استخدام هذه الطريقة في الصفّ التقليديّ العاديّ؛ أي أنّها لا تحتاج إلى تجهيزات إضافيّة.

غير أنّ هناك بعض الانتقادات التي توجّه إلى هذه الطريقة، منها:

1- تتطلّب معلّمين مهرة في ضبط الصفّ، وإدارة الحوار.

2- تتطلّب معلّمين مهرة في صوغ الأسئلة، وطريقة توجيهها، بحيث تراعي الفروق الفرديّة، وتتناول المستويات المعرفيّة المختلفة.

3- غالباً ما تستبعد هذه الطريقة الموادّ الحسيّة، والأجهزة التعليميّة؛ ممّا يحرم التلميذ التعلّم بالخبرة المباشرة.

4- قد تتحوّل هذه الطريقة إلى طريقة رتيبة مملّة إذا اعتاد المعلّم تكليف التلاميذ تحضير الدرس في البيت؛ لمناقشتهم بمضامينه لاحقاً في الصفّ.

ويمكن تحسين هذه الطريقة، وتلافي عيوبها بلجوء المعلّم إلى ما يأتي:

- تحديد عناصر الموضوع الذي سيناقشه، وأبعاد كلّ عنصر قبل المناقشة.
- إعداد أسئلة منظّمة تغطي جوانب الموضوع كافة.
- التزام قواعد طرح السؤال، وتنقيح إجابات الطلبة، وبلورتها، وتعزيزها.
- إرشاد الطلبة إلى سبل الوصول إلى الحقائق المتصلة بموضوع المناقشة.
- حفز الطلاب على الاشتراك في المناقشة.
- ربط عناصر الموضوع بحيث تغدو كلاً واحداً ذا معنى.
- تذكير الطلبة بين آن وآخر بجوهر الموضوع الذي تتمحور حوله المناقشة.
- التلخيص بين آن وآخر لما تمّ التوصّل إليه من نتائج حول موضوع المناقشة.
- المحافظة على سير اتجاه المناقشة نحو الأهداف المتفق عليها بشكل متتال.
- استخدام مختلف أنواع التقويم، وخاصّة التقويم الذاتي الذي يرصد مدى تقدّم الطلبة.
- إبقاء الموقف التدريسيّ حيّاً ومثيراً وجديداً؛ من خلال عدم تكليف الطلبة إعداد الموضوع في البيت بشكل دائم ".

ت- طريقة العرض أو البيان العمليّ Method Presentation:

يقوم المعلّم وفق هذه الطريقة بأداء المهارات أو الحركات موضوع التعلّم أمام التلاميذ، وقد يكرّر المعلّم الأداء، ويكرّر الطلبة النابهون أداء المهارة المقرّرة بعده وتحت إشرافه أوّلاً، ثمّ يقوم باقي التلاميذ بتكرار الأداء حتّى إتقانه.

وقد يستخدم المعلّم بعض الأفلام أو التسجيلات التي تعرض الأداء بشكله النموذجيّ (إلقاء قصيدة، قراءة درس، إنشاد نشيد، أداء حركة....إلخ؛ ولنجاح طريقة العرض، لا بدّ من توافر الشروط الآتية:

- التقديم للعرض بصورة مشوّقة؛ لضمان انتباه التلاميذ لعرض المهارة أو المهارات المقرّرة.
- إشراك التلاميذ في أداء المهارة، وكذلك إشراكهم في مساعدة المعلّم على العرض؛ لزيادة فاعليّتهم.
- تنظيم التلاميذ في مكان العرض، بحيث يسمح لكلّ منهم رؤية المهارات المعروضة أو سماعها.

إنّ طرائق التدريس العامّة السابقة (المحاضرة، المناقشة، البيان العمليّ) طرائق أساسيّة لا يستغني عنها المعلّم في تدريس أجزاء من مادّة تخصّصه، أيّاً كان هذا التخصّص، وهي تناسب التدريس الجمعيّ السائد في مدارسنا.

وعلى الرغم من حضور الطرائق الثلاث السابقة وفاعليّتها، فهي تصنّف على أنّها طرائق تقليديّة، حيث ظهرت أساليب وإستراتيجيّات وطرائق حديثة فرضتها المتغيّرات الجديدة في التربية وعلم النفس، وازدياد الاهتمام بمخرجات التعليم، والتركيز على مراعاة معايير الجودة الشاملة في المناهج والطرائق والوسائل والتقنيات والأنشطة، ومن تلك الطرائق:

أ- التعلّم بالإتقان Mastery Learning:

عرّف بعضهم إتقان التعلّم بأنّه حصول أكثر من 80 ٪ من الطلاّب على أكثر من 80 ٪ من الدرجات، وتقوم هذه الطريقة على جعل المتعلّم يتعلّم إلى

أقصى درجة ممكنة تشعره بالتفوّق في الإنجاز، هذا التفوّق الذي يشكّل دافعاً لـه للاستمرار في التعلّم بكلّ نشـاط وفاعليّـة، وتمـرّ هـذه الطريقـة بـثلاث مراحـل أساسيّة، هي:

1- **مرحلة الإعداد:**

وفي هـذه المرحلـة يقـوم المعلّـم بتحليـل الـدرس إلى حقائقـه الأوليّـة، أو وحداته الفكريّة التي يريد إيصالها إلى المتعلّمين، ووضع أهداف تدريسيّة مصـوغة بشكل دقيق وواضح وقابل للملاحظة والقياس، وقياس مسـتوى الطـلاّب قبـل التعلّم، وتشـخيص نقـاط ضـعفهم؛ لتحديـد نقطـة البدايـة في الـتعلّم، وتحديـد إجراءاته التدريسيّة، والوسائل المناسبة المؤدّية إلى تحقيق الأهداف.

2- **مرحلة التعلّم الفعليّ:**

وتمثّل هذه المرحلة قيام الطلبة بالتعلّم الفعليّ لحقائق الدرس ووحداته التي حدّدت في مرحلة الإعداد، واسـتيعابها، بحيـث لا يـتمّ الانتقـال مـن نقطـة إلى النقطة التالية من نقاط الدرس وحقائقه إلّا بعد إتقان النقطة السابقة، وتنفيذ كـل النشاطات والمهام المطلوبة، وإجراء التقويم التكـوينيّ أو البنـائيّ في أثنـاء الـتعلّم ؛بهدف تحديد التوجيه الصحيح للتعلّم، والتأكّـد مـن الاسـتيعاب الـدقيق لكـلّ فكرة قبل التعلّم الجديد.

3- **مرحلة التحقّق من إتقان التعلّم:**

وتهدف هذه المرحلة إلى التأكد من تحقيق الأهداف المحددة للـدرس كـاملاً بدرجة من الإتقان، وتتضـمّن إجـراء التقـويم الختـاميّ لكـلّ نقطـة مـن نقـاط الدرس، ويتمّ تصحيح الاختبار فوريّاً، ويخطر المتعلّم بنتائج أدائه في الحال، فـإذا

اجتاز المتعلّم الاختبار بنجاح، يحقّ له متابعة التعلّم، والانتقال إلى الدرس التالي من دروس المقرّر، وهكذا.

وغالباً ما تستخدم هذه الطريقة في التعلّم المبرمج بوساطة الحاسوب.

ب- أسلوب حلّ المشكلات Problems Solving:

المشكلة هي صعوبة يتطلّب تجاوزها إعمال الفكر، وأسلوب حلّ المشكلات في التعليم: هو منهج علميّ يبدأ باستثارة تفكير الطالب بوجود مشكلة ما تستحقّ التفكير، والبحث عن حلّ وفق خطوات علميّة محدّدة، ومن خلال ممارسة عدد من النشاطات التعليميّة.

ولكي ينجح هذا الأسلوب في المواقف التعليميّة لا بدّ من توافر جملة من الشروط في الموقف التعليميّ المشكل، منها:

- أن يحقّق حلّ المشكلة جملة من الأهداف التربويّة التي تنمّي تفكير المتعلّمين ومهاراتهم.
- أن تتوافر لدى المتعلّم الدافعيّة لتحقيق الأهداف، والإصرار على تجاوز الصعوبات.
- أن تكون المشكلة على درجة من الأهميّة للمتعلّم، بحيث تستثيره للعمل على حلّها.
- أن تكون المشكلة على درجة مناسبة من الصعوبة بحيث تتحدّى قدرات المتعلّم من جهة، ولا تولّد لديه الإحباط، أو تفقده الثقة بنفسه من جهة ثانية.

أمّا خطوات هذا الأسلوب التعليميّ فتتمثّل بـ:

1- الإحساس أو الشعور بالمشكلة.

2- تحديد المشكلة

3- جمع المعلومات عن المشكلة.

4- وضع الفروض.

5- التحقّق من الفروض.

6- الوصول إلى الحلّ الأمثل، والتأكّد من صحّته.

7- تعميم الحلّ.

ت- أسلوب العصف الذهني (تداعي الأفكار)Brainstorming:

أسلوب تعليميّ يهدف إلى توسيع خيال المتعلّمين من خلال السماح لهم بإطلاق العنان للتفكير بحريّة تامّة في مسألة، أو مشكلة ما؛ بحثاً عن أكبر عدد من الحلول الممكنة، واختيار المناسب منها بعد مرحلة فرز وتقويم جماعيّة.

ولكي يكون هذا الأسلوب ناجحاً في تحقيق الأهداف المرجوّة من استخدامه، لا بدّ من مراعاة بعض الأسس والقواعد في جلسة العصف الذهني، منها:

1- تشجيع الأفكار الصادرة عن المشاركين في الجلسة مهما بدت ضعيفة، أو تافهة، ما دامت مرتبطة بموضوع الجلسة، ولا تخلّ بالأخلاق العامّة، والمبادئ والمعتقدات الدينيّة، أو تنطوي على التحامل الشخصيّ.

2- إتاحة الفرصة لإعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار.

3- التركيز على الكم المتولد من الأفكار.

4- الأفكار المطروحة ملك للجميع.

5- يمكن تحسين الأفكار المتشابهة بالدمج بين أكثر من فكرة، أو حذف بعض أجزاء الفكرة الواحدة أو الإضافة إليها، أو إعادة صوغها.

أمّا خطوات تطبيق جلسة العصف الذهنيّ في الموقف التعليمي، فهي:

1- تهيئة المتعلمين.

2- اختيار أحد الطلبة لتدوين الأفكار.

3- تمهيد عن المشكلة للتأكد من استيعاب الطلاب لها.

4- تحديد المشكلة المطروحة للنقاش.

5- تحديد الوسائل المصاحبة.

6- تذكير بالقواعد والمبادئ اللازمة لتطبيق الأسلوب.

7- البدء بطرح الأسئلة، وتدوين الإجابات.

8- تحسين الإجابات بالحذف أو الإضافة أو الدمج.

9- تدوين الأفكار الجديدة الناتجة عن جلسة العصف الذهنيّ.

ث- التعلم بالاكتشاف Discovery:

التعلّم بالاكتشاف هو "التعلّم الذي يحدث نتيجة لمعالجة المتعلّم المعلومات، وتركيبها، وتحويلها؛ حتّى يصل إلى معلومات جديدة، وهو عند أوزبل: موقف تعلّميّ لا يعطى فيه المفهوم المراد تعلّمه إلى التلميذ، أي تلقينه إيّاه، بل عليه أن يكتشف بنفسه قبل أن يتمثّله ذهنيّاً، بينما يرى بعضهم أنّ عمليّة الاكتشاف يتمّ فيها استخدام العمليّات العقليّة؛ لاكتشاف بعض المعلومات مثل المفاهيم والعلاقات والحقائق، وتضمّ هذه العمليّات الملاحظة والتصنيف والقياس والتنبّؤ والوصف والاستنتاج".

ومّما سبق نرى أنّ التعلّم بالاكتشاف هو طريقة تعليميّة قائمة على نشاط المتعلّم وفاعليّته، حيث يستطيع المتعلّم من خلاله التفاعل مع بيئته، واستثمار قدراته العقليّة، ومناقشة الأمور، وإجراء التجارب العلميّة المختلفة، بهدف الوصول إلى الحقائق والقواعد والنتائج بشكل مباشر يمكّنه من الإجابة على التساؤلات.

وللتعلّم بالاكتشاف نوعان:

أ- الاكتشاف الموجّه Guided Discovery:

حيث يقوم المعلّم بتوجيه العمليّة التعليميّة بطريقة تؤدّي إلى اكتشاف الطلبة لحقائق الدرس، ومعلوماته، وبالتالي إلى تحقيق الهدف من الدرس.

ب- الاكتشاف الحرّ Discovery Free:

ويعمل الطلبة في هذا النوع من الاكتشاف بشكل مستقلّ دون تدخّل أو توجيه من المعلّم بشكل يمكّنهم من اكتشاف الحقائق المراد تعلّمها.

ج- تمثيل الأدوار Roles Representing أو لعب الأدوار Roles Playing:

ويمثّل هذا الأسلوب إلى حدّ كبير الدور الفاعل للمتعلّم في العمليّة التعليميّة التعلّميّة، ويتلخّص في "قيام الطلبة بتمثيل بعض المواقف، وتقمّص الشخصيّات؛ من أجل اكتساب الخبرة، وخطوات هذا الأسلوب:

أ- اختيار الموضوع (صالح للتطبيق، مرتبط بواقع الطالب).

ب- اعتماد مبادئ (التطوّع، الحريّة، التزام الموضوع، الشموليّة، الوقت المحدّد، تعدّد وجهات النظر).

ت- عقد جلسة لتقويم النتائج، واستخلاص الأفكار المشتركة".

أسس نجاح الطريقة في التدريس:

1- إنّ نجاح أيّ من الطرائق السابقة يعتمد على جملة من الأسس والمعايير، تتلخّص في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

2- هل تحقّق الطريقة أهداف الدرس؟

3- هل تولّد الطريقة دافعيّة التعلّم لدى التلاميذ؟

4- هل تناسب الطريقة مستوى نمو التلاميذ؟

5- هل تنسجم الطريقة مع محتوى الدرس؟

6- هل تشجّع الطريقة التلاميذ على مواصلة التعلّم في أثناء الدرس، وبعد انتهائه؟

7- هل تتيح الطريقة المرونة الكافية للمعلّم لتعديلها، أو تغييرها عند بعض المواقف الطارئة؟

8- هل تتيح الطريقة المزاوجة بين الأسس السيكولوجيّة أو القواعد المنطقيّة في عرض المعلومات، بحسب ظروف المتعلّم؟

9- هل تأخذ الطريقة بالحسبان الفروق الفرديّة بين المتعلّمين في القدرات والاتّجاهات والميول والرغبات؟

10- هل توفّر الطريقة فرصاً يشعر المتعلمون فيها بالنجاح، واطّراد التقدّم؟

11- هل تتيح الطريقة للمتعلّم المشاركة الإيجابيّة والفاعلة في الدرس؟

12- هل تنمّي الطريقة تفكير المتعلّم، وتشجّعه على طرح الأسئلة والاستفسارات، وتستثير خبراته السابقة؟

13- هل تحمل الطريقة المتعلّمين على التتبّع والدراسة المستمرّة، واستنباط المعلومات من الكتب الدراسيّة المقرّرة، وغير المقرّرة؟

14- هل تناسب الطريقة الوقت المخصّص للحصّة الدراسية؟

تحديد أساليب تقويم مخرجات المناهج:

إن الاستعمالات المتنوعة للأنشطة التعليمية وأدوات التقويم الأخرى يمكن تصنيفها على النحو التالي:

أ- التقويم البنائي:

وهو التقويم الذي يتخلل عملية التعلم والتعليم ويكون جزءاً منها، ويهدف إلى تعزيز التعلم وإلى الاستكشاف المستمر لجوانب الخطأ في عملية التعلم لتصحيحه فوراً، واستكشاف جوانب الضعف للعمل على علاجها، وجوانب القوة لتعزيزها وذلك من أجل التطوير المستمر لإجراءات عملية التعلم والتعليم في أثناء تنفيذها. فالأسئلة والتمارين والأنشطة التعليمية التي تأتي في نهاية الوحدة الدراسية تهدف إلى متابعة تقدم الطالب، وتزود كلاً من المعلم والطالب بتغذية راجعة لتعديل عملية التعلم والتعليم وتحسين مسارها. وتعتبر التمارين والأسئلة والأنشطة التعليمية التي تأتي في نهاية الوحدة الدراسية جزءاً أساسياً من أجزاء المادة الدراسية.

استراتيجية التقويم البنائي في التعليم:

تقوم استراتيجية التقويم البنائي في التعليم على مبدأ تفريد عمليات التعليم والتعلم وإتاحة الفرصة لكل طالب أن يتعلم ويحقق ذاته، ويلبي حاجاته إلى أقصى ما تستطيعه قدراته، وتعني باستراتيجية التقويم البنائي بالفرد المتعلم، وتفترض أن لكل طالب في غرفة الصف كياناً فريداً في حاجاته وقدراته وميوله وسرعة تعلمه. ويعتبر التقويم البنائي جزءاً أساسياً وجوهرياً من أجزاء عملية التعليم والتعلم، يتبناه المنهج الدراسي قبل وخلال وبعد عملية التعليم والتعلم،

ويساعد أسلوب التقويم البنائي المعلمين على التعليم، والطلاب على التعلم لأنه يوفر للمعلمين الأساليب المناسبة لتقييم تعلم الطلاب وتعرف إنجازاتهم والصعوبات التي تواجههم.

مرتكزات التقويم البنائي في التعليم:

1- يوفر التقويم البنائي رؤيا واضحة للأهداف التعليمية التي يجب أن يحققها المنهج الدراسي للصف المدرسي المعين ولأفراد الطلاب.

2- يأخذ التعلم السابق للطلاب بعين الاعتبار.

3- يعمل على تعزيز مواطن القوة لدى الطلاب ويعالج مواطن الضعف لديهم.

4- يساعد المعلمين على التوفيق بين تلبية حاجات الطلاب ومتطلبات المنهج المدرسي.

5- يخلق الاهتمام والدافعية للتعلم لدى الطلاب.

6- يساعد على تنمية المهارات المهنية لدى المعلمين، ذلك لأن التقويم البنائي يتطلب من المعلم أن يعلم أحياناً تعليماً جماعياً، وأحياناً تعليماً زوجياً وفردياً، وأحياناً من خلال المجموعات الصغيرة.

يتطلب التقويم البنائي من واضعي المادة التعليمية ما يلي:

1- التأكد من توفر التعلم السابق لدى المتعلمين قبل البدء بتعلم مفاهيم وأفكار ومهارات جديدة.

إن معرفة الطلاب للخبرات السابقة للمعرفة الجديدة المنوي تعليمها لهم تهيئهم وتمد لهم استيعاب الخبرة الجديدة، وبذلك يشعرون أن الموقف الجديد امتداداً لخبرات سابقة تستمر كسلسلة منسجمة يسير فيها المتعلمون بأمن

وثقة وانسجام، بينما يؤدي عكس ذلك إلى إعاقة التعلم وتطوير استجابات سلبية وفقدان الثقة في مواقفهم، كما أن عدم وجود المتطلب المسبق يجعل استيعاب الخبرة الجديدة إن استوعبت استيعاباً ناقصاً، ومؤقتاً يتهاوى ويضعف عند دخول أي طارئ أو خبرة جديدة. لذلك فإن مهمة المنهج الجديد دائماً تكمن في التأكد من بنية الطلاب المعرفية السابقة ومخزونهم الضروري لعملية التعلم الجديد، لأن عجزهم أمام إجابة أسئلة تتطلب خبرات سابقة، غير متوفرة لديهم يجعل التعلم منفراً، ويؤدي إلى خبرة مؤلمة تكون آثارها السلبية في الطلاب والمعلم وفي العملية التعليمية التعلمية بشكل عام.

2- التأكد من أن الأفراد والجموعات في الصفوف المدرسية المختلفة قد استوعبوا المفاهيم المتضمنة في الوحدة الدراسية الجديدة.

3- التعرف على الصعوبات التي يواجهها الأفراد أو المجموعات أو الصف المدرسي جميعه من خلال الأسئلة والتمارين والأنشطة التي توفرها الوحدة الدراسية.

4- تقديم مساعدات خاصة للأفراد الذين يواجهون صعوبات في تعلمهم.

5- إعداد أسئلة وتمارين وأنشطة تعليمية تناسب الطلاب الضعاف والطلاب ذوي التحصيل المرتفع.

إجراءات إعداد الوحدة الدراسية وفق استراتيجية التقويم البنائي:

1- حدد الأهداف التعليمية التي تنوي تحقيقها من خلال تعليم الوحدة الدراسية.

2- اكتب قائمة بالمعلومات السابقة التي يحتاجها الطلاب لتحقق الأهداف

التعليمية للوحدة الدراسية، قد تحتاج هنا إلى الإطلاع على المنهج المقرر لسنوات سابقة لتتعرف على التعلم الذي لدى الطلاب.

3- حدد الأخطاء المتوقعة من الطلاب مستخدماً خبرتك المهنية وتحليلك لأعمال الطلاب الصفية والمنزلية.

4- اكتب قائمة بمحتوى الوحدة الدراسية الجديدة متضمناً المصطلحات والمفردات والمفاهيم والمهارات والبيانات والمعلومات والمبادئ والقوانين التي تحقق الأهداف التعليمية المقررة لهذه الوحدة الدراسية.

5- اكتب أسئلة وتمارين وأنشطة تعليمية، وحدد إلى أي مدى تستطيع هذه الأدوات التقويمية تحقيق الأهداف التعليمية المقررة للوحدة الدراسية، ثم قرر أي من هذه التمارين والأسئلة والأنشطة التعليمية تحقق الأهداف بشكل فاعل، وأي منها تحتاج إلى تبسيط أو إغناء لتلبي الحاجات الفردية للمتعلمين.

6- قدر الزمن الذي يحتاجه تنفيذ كل من التمارين والأسئلة والأنشطة التعليمية لتحقيق كل هدف من الأهداف التعليمية للوحدة الدراسية المقررة.

7- قرر مدى الحاجة لمراجعة وتقويم المعرفة السابقة للطلاب، وقرر أيضاً الطريقة التي سوف تستخدم لتقديم الوحدة الجديدة للطلاب من خلال معرفتك بالإجراءات السابقة الذكر.

8- توقع الصعوبات التي يمكن أن يواجهها الطلاب خلال تعلمهم للمادة التعليمية الجديدة وطوّر تمارين وأسئلة وأنشطة تعليمية لمواجهة هذه الصعوبات.

9- قم بإعداد مجموعة من الأسئلة والأنشطة الإثرائية التي تتحدى قدرات التفكير العليا لدى الطلاب ذوي التحصيل المرتفع.

ب- التقويم الشخصي:

يبدأ هذا النوع من التقويم من حيث ينتهي التقويم البنائي، وغايته كشف مواطن الضعف عند الطلاب، فإذا لم يستجب الطالب للإجراءات التصحيحية المبنية على التغذية الراجعة للاختبارات البنائية فلابد من بحث مفصل عن مصدر الأخطاء التعليمية، فهذا التقويم يكشف الأسباب التي تعيق تعلم الطالب لفكرة معينة ليتم بالتالي وضع العلاج لها. ويتم إجراء هذا النوع من التقويم أثناء تدريس الوحدة الدراسية. فمثلاً قد يكتشف المعلم أن الطلاب يواجهون صعوبات في فهم الخرائط والأشكال، لذلك ينبغي وضع فقرات تتعلق بقراءة الخريطة لتحديد مواقع مدن أو أنهار عليها وتعيين مواقع خطوط الطول والعرض عليها لتحديد الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها الطالب، ولأن التركيز في هذا النوع من التقويم على الصعوبات التي يواجهها الطلاب في التعلم لذا يجب أن تتضمن أسئلة الوحدة التعليمية تمارين وأنشطة في ضوء أكثر مصادر الأخطاء انتشاراً بين الطلاب، ويجب وضع تعليمات واضحة للمعلم في كتاب دليل المعلم تبين كيفية التعامل مع التغذية الراجعة لهذه النوعية من الأسئلة.

ج- التقويم الختامي:

يستخدم التقويم الختامي لتحديد درجة تعلم المقرر بأكمله أو جزء كبير من وحداته، ويوظف التقويم الختامي في حالة الانتهاء من بناء المناهج وتطبيقها للحكم على صلاحيتها، وتنحصر أهداف التقويم الختامي بتحديد الدرجات وإعطاء الشهادات التي تشير إلى مدى إتقان تعلم المهارات والمعارف، وتعرف القابليات والتنبؤ بالنجاح في الدراسات المستقبلية، إن الفرق بين مفهومي التقويم البنائي والتقويم الختامي ليس محدداً تماماً، حيث أن الفرق بينهما ليس في كمية المحتوى الذي تجري تغطيته، ولكن في هدف التقويم، ولذلك فإن التقويم الذي

يجري في أثناء سريان تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم فهو بنائي، والـذي يـأتي بعـد الانتهاء من تطبيق البرنامج التعليمي فهو ختامي.

5- مواصفات محتوى دليل المعلم:

يتضمن محتوى دليل المعلم دروساً جاهزة للإعداد والتنفيذ والتي يقدمها المعلم في عامه الدراسي بالكامل.

عند تأليف الدليل يجب مراعاة ما يأتي:

(1) الالتزام بوثيقة المنهج في الرؤى المطروحة والأهداف العامة للمادة.

(2) أن تكون الدروس على شكل خبرات يكتسبها الطلاب من خلال الدروس المتضمنة في كتاب المعلم.

(3) أن تكون الخبرات المختارة في الدروس وخطة التدريس مناسبة لفئة الطلاب المستهدفة من الدليل، ومراعية لقدرات الطلاب المختلفة.

(4) أن تكون الأهداف الإجرائية للدروس واضحة ومحددة وقابلة للقياس والتحقيق وتصاغ صياغة سلوكية وأن يعني كل هدف بجانب واحد من جوانب الخبرة المختارة (معرفة، مهارة، وجدان).

(5) أن تتناول الاستراتيجيات والأنشطة جميع مهارات التفكير ومنها المهارات العليا.

(6) أن تكون العبارات واضحة ومفهومة ولا يعتريها الإبهام والغموض.

(7) أن تتماشى الأنشطة وأساليب التدريس مع الأهداف المرسومة للدروس وتساعد في تحقيقها وتؤدي إلى التفاعل النشط من قبل الطالب.

(8أ) ن تكون أدوات القياس المستخدمة تعني بالنواتج التعليمية المتوقعة (أهداف

الدرس) لدى الطلاب، ومتكاملة في الوقت نفسه مع أساليب التدريس والمواد التعليمية المستخدمة.

(9) أن يتم توظيف طريقة التدريس المناسبة التي تتضح معالمها من خلال إجراءات عرض الدرس (الشرح والتوضيح) الموجودة في كل درس من الدروس الواردة في دليل المعلم والمعلمة.

(10) أن يشمل الدليل على نصائح مفيدة للمعلمين تصب في مراعاة الفروق الفردية لكل من فئتي: المتميزين وبطيئي التعلم من خلال الدروس (في آخر كل درس من الدروس الواردة في الدليل).

(11) تقديم مشكلات وأنشطة توضح أوجه توظيف الخبرة المكتسبة من الدرس في الحياة العامة (البعد المهني).

(12) ضرورة التأكيد على مراعاة الدليل للتنوع الجغرافي والاقتصادي والاجتماعي وإمكانات المدرسة والمعلم والطالب عند اختيار المعلم لموضوعات الدروس المخصصة (في التوجيهات المقدمة للمعلم في هذا الخصوص).

(13) أن يقترح الدليل مصادر التعلم المتنوعة مثل: المكتبات، مراكز التعلم، الشبكات الإليكترونية وأسماء عناوين تلك المصادر لكل درس.

(14) أن يحض الدليل من خلال الدرس المقدم على التفاعل مع المجتمع المحلي من خلال المشروعات التنموية والمحلية، والمتاحف والمناطق التاريخية، ووسائل الإعلام، والاتصالات، والمشروعات التقنية.

(15) أن تحتوي الدروس الموجودة في الدليل على مسرد بالمصطلحات العلمية مع تعريف موجز لها.

(16) أن يحتوي الدليل على قائمة بالمراجع ومصادر التعلم المناسبة التي تساعد

المعلمين في الاستزادة والتوسع في مجالات الفن التشكيلي التي يطرقها الدليل.

(17) يقرن مع كل درس بطاقة قياس تحصيل الطالب (القائمة التحصيلية) التي تستنبط من أهداف الدرس ومحتواه.

الأطر الفنية لدليل المعلم:

1- مقدمة توضح: أهمية الدليل ودوره في توضيح فلسفة وأهداف التطوير الشامل لمنهج التربية الفنية.

2- تحديد الخبرات التي يجب أن يكتسبها ويتقنها الطلاب من خلال الدروس الواردة في مجالات الفن التشكيلي المطروحة في الوثيقة.

3- مراعاة الربط الأفقي بين دروس التربية الفنية الواردة في الدليل والمواد الدراسية الأخرى بحيث لا يطغى هذا الربط على طبيعة الدرس.

4- مراعاة طريقة تحضير الدرس كما وردت في الملحق من هذه الوثيقة.

محتوى دليل المعلم والمعلمة:

يشتمل الدليل على الموضوعات الاتية:

1- مقدمة (الأطر الفنية للدليل).

2- معلومات عامة تشمل الآتي:

- الفلسفة المحددة للتدريس.
- الأهداف العامة للمادة الدراسية.
- أهداف المراحل الدراسية (ابتدائي، متوسط، ثانوي).

- دور المعلم (المهام والواجبات) بما يتماشى مع الفلسفة وطريقة التدريس المتعة في الدروس المقررة في دليل المعلم.
- معلومات تهم المعلم تساهم في رفع قدراته في المحتوى المتعلق بالدروس المقررة في الدليل، هذه المعلومات قد تشمل أسماء كتب، متاحف، أسماء أصحاب الكلمة، مصادر إليكترونية... الخ.
- معلومات عن كيفية الاستخدام المثلى للدليل.

كيفية التخطيط للدروس:

من المعلوم أن (المعلم/ المعلمة) هي الفئة المقصودة من هذا الدليل، ومن منطلق الحرص على قيامها بتنفيذ ما ورد في الدليل من خلال الدروس الجاهزة المقدمة لها، فإنه من الواجب إعطائهم نبذة مختصرة جداً عن كيفية إعداد الدروس التي وردت في الدليل لكي يستطيعا الإبداع والابتكار أكثر وتحقيقاً للدرس الجاهز كذلك، على أن تشمل هذه النبذة ما يلي:

1- موضوع الدرس، أبعاد التخطيط للدرس، صياغة الأهداف، عرض الدرس، الإثارة، الوسائل التعليمية، المطلوب تنفيذه، المصطلحات الجديدة، الخامات والأدوات والتجهيزات، أساليب التقييم والتقويم، قائمة قياس التحصيل.

2- صياغة مجموعة من الدروس بشكل علمي من مجموع الخبرات التي سوف يقوم المعلم بتدريسها من خلال المنهج، مع مراعاة ما ورد في الأهداف العامة في وثيقة المنهج، وتوضيح لماذا نماذج جاهزة لهذه الدروس.

3- توجيهات للمعلم بضرورة صياغة دروس جديدة على غرار ما هو موجود في الدليل والقيام بتدريسها (إعطاء المعلم الفرصة للانطلاق وعدم الاقتصار على ما هو موجود في دروس الدليل) على أن يراعي المعلم الإمكانات

الحاسوبية لديه ولدى المدرسة في تقديم دروس تعتمد على استخدام تقنية الحاسوب.

ملاحظات مهمة عند إعداد الدليل:

- مراعاة جدول المدى والتتابع عند طرح المجالات وصياغة الدروس لكل صف دراسي في جميع المراحل التعليمية.
- البعد عن ما ينافي تعاليم الدين الإسلامي الحنيف والأخلاق والمبادئ والقيم.
- تقديم الدليل على شكل (إليكتروني- ورقي).

6- مواصفات محتوى كتاب الطالب والطالبة:

يتم تحديد مجالات الإنتاج العلمي للمادة ووحداتها من واقع وثيقة المنهج المطرحة.

ويتم تقديم موضوعات أكاديمية متكاملة يستعين بها الطالب لمراجعة الدروس التي تلقاها والاستزادة في المجال العلمي.

يجب أن يتسم كتاب الطالب/ الطالبة بالمواصفات الاتية:

1- مقدمة للطالب في بداية الكتاب تعبر عن هيكلة الكتاب وكيفية استخدامه والاستفادة منه.

2- وجود جميع المعارف والمهارات التي تتطرق إليها الدروس التي تغطي في المرحلة التعليمية بل وتزيد عنها لإثراء حصيلة الطالب الأكاديمية.

3- أن يحتوي على:

أ- جملة من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي يجب أن يكتسبها الطالب.

ب- محاور التفكير التي يجب أن يمر بها الطالب لتنفيذ العمل في النشاط ووجود مستدعيات التفكير Discrepancies التي تؤدي إلى التفكير المستقل وتنشيط السلوك الإبداعي.

ج- خطوات تنفيذ الأنشطة ويستعان هنا ببعض الصور التي تعبر عن الجزئية (الخطوة) وليس الكل.

د- التمارين المهارية التي يمكن أن يقوم بها الطالب قبل المباشرة في التنفيذ.

هـ- أساليب وشروط تحقيق السلامة في استخدام الخامة والأداة المستخدمة في المجال، والتعرض لهذا الجانب من ناحية علمية تساهم في الربط والتنسيق الأفقي بين كل مادة دراسية وغيرها من المواد العلمية لتحقيق التكامل بين المواد التعليمية في التعليم العام.

و- الأبعاد التي تمثلها الفلسفة المختارة للمنهج مثال:

من المعلوم أن الفلسفة المختارة هي "الاتجاه التكاملي".

ز- أمثلة على أوجه الاستفادة من فكرة العمل الفني المطبقة وذلك في المجال في الحياة العامة خارج المدرسة (البعد المهني).

ح- بعض المراجع العلمية (الكترونية وغيرها) التي يمكن للطالب الإطلاع عليها لغرض البحث والاستزادة والتوسع في العلم المقدم من خلال المجال، على أن توضع هذه المراجع نهاية كل مجال.

4- أسلوب قياس تحصيل الطالب الذي سيستخدمه المعلم لإعطاء الدرجة في المادة الدراسية شاملاً جميع المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي ينبغي على الطالب أن يكتسبها في المجال وذلك من خلال إضافة جملة الجداول التحصيلية لدروس المجال من واقع دليل المعلم.

5- نشاط تطبيقي للطالب، ويشتمل على الآتي:

أ- توجيهات مهمة في تنفيذ النشاط والاستفادة منه في الحياة اليومية خارج المدرسة.

ب- اقتراح لبعض الأنشطة المعززة للمجال، من الممكن أن ينفذها الطالب في المنزل، مدعمة بالخطوات المتبعة في تنفيذ العمل (صور، تعليمات، إرشادات).

ج- تشجيع الطالب وتوجيهه باختيار أنشطة ذاتية وتطبيقها مستفيداً مما تعلمه في المجال.

د- تعليمات السلامة في استخدام الخامات والأدوات في النشاط وطرق المحافظة على الأداة وطرق الترشيد في استخدام الخامة مع تقديم الطرق والأساليب الصحيحة لاستخدام الخامات والأدوات.

هـ- سرد للطرق الخاصة بكيفية المحافظة على البيئة فيما يتعلق بالمواد والأدوات المستخدمة في تنفيذ النشاط.

الوسائل التعليمية ودورها في المنهج

مقدمة

قد اعتمد المدرسون قديماً على الوسائل التعليمية في عملية التعليم والتعلم التي تطورت تطوراً كبير حتى وصلت إلى ما وصلت إليه في الوقت الحالي في ظل التعليم الحديث ووسائل الاتصال الحديثة، وتساهم الوسائل التعليمية مساهمة فعالة في عملية التدريس وفي تحسين عملية التعليم والتعلم مع بقية عناصرها التي تتضمن الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والأنشطة وأساليب التقويم وغيرها، وتساعد الوسائل التعليمية في ترسيخ الكثير من المفاهيم وتفسيرها وتعمل على تبسيط المعلومات والمهارات وتسهيل توصيلها إلى المتعلمين.

والوسيلة التعليمية تعتمد على الفن والمهارة في توضيح وعرض المادة العلمية، أو الموضوع، أمام المتعلمين وجعله أكثر تشويقاً، ويعتمد ذلك على نوع الوسيلة واختيار الوقت المناسب لعرضها، ومدى دقتها وملائمتها للموضوع، ومدى استثارتها لأكثر من حاسة، ومدى توضيحها للمادة العلمية، وقد أطلق على الوسائل التعليمية عدة تسميات منها وسائل الإيضاح، الوسائل البصرية، الوسائل السمعية، الوسائل المعينة، الوسائل التعليمية، الوسائل السمعية - البصرية، الوسائل الوسيطة، وسائل الاتصال التعليمية، الوسائل التعليمية التعلمية، المصادر التعليمية، تقنيات التعليم، تكنولوجيات التدريس، وتكنولوجيا التعليم التي تعد أحدث تسمية لها.

• تعريف الوسائل التعليمية.

1- عرفها مرسي (1976): بأنها جميع الأدوات والمعدات والآلات التي يستخدمها المدرس أو الدارس لنقل محتوى الدرس إلى مجموعة من الدارسين سواء داخل الفصل أو خارجه بهدف تحسين العملية التعليمية. (مرسي، 1976، ص214).

2- فيما عرفها اللقاني (1994): بأنها أي أداة يوفرها المعلم، ويتأكد من صلاحيتها للاستخدام بحيث تكون قابلة للتأثير إذا ما تم استخدامها إلى جانب غيرها من الإمكانات المتوافرة في ذلك الموقف. (اللقاني، 1994، ص167).

3- وعرفها الشبلي (2000): بأنها أجهزة وأدوات ومواد وتقنيات وأساليب متنوعة تؤلف بمجموعها تشكيلة من المعينات التعليمية بمعنى إنها وسائل تساعد المتعلم على التعلم والمعلم على التعليم، ولهذا يطلق عليها أحياناً تسمية الوسائل المعينة فهي بوجه عام تهدف إلى المزيد من التوضيح للتعبير اللفظي أو الرمزي ومن هنا جاءت تسميتها الأخرى بوسائل الإيضاح. (الشبلي، 2000، ص97).

4- وعرفها مرعي (2000): بأنها مجموع الأدوات، والمواد، والأجهزة التعليمية، والطرق المختلفة التي يستخدمها المعلم بخبرة ومهارة في المواقف التعليمية، لنقل محتوى تعليمي، أو الوصول إليه، بحيث تنقل المتعلم من واقع الخبرة الموجودة، إلى واقع الخبرة المحسوسة. (مرعي، والحيلة، 2000، ص269).

5- وعرفها علي (2011): مجموعة الأجهزة والمواد التعليمية التي يستخدمها المعلم أو المتعلم في الموقف التعليمي لتسهيل عملية التعلم، وبعبارة أخرى

إنها تركيبة تضم كلاً من المادة التعليمية، والآلة أو الجهاز، وأساليب العمل التي من خلالها يتم ربط المادة التعليمية بالجهاز، بحيث يمكن تصميم وإنتاج واستخدام الوسيلة التعليمية بشكل فعال (علي، **2011**، ص **119**)

6- واستنتج الباحثان تعريفاً خاصاً في ضوء التعاريف المذكورة هو:

((جميع الأدوات والمواد التعليمية التي تساعد في تكوين مفاهيم دقيقة- في أثناء عملية التدريس- وصولاً إلى تحقيق التعلم الفعال للمتعلمين، بهدف اكتساب الخبرة الجديدة والاحتفاظ بأكبر قدر ممكن منها)).

فلسفة الوسائل التعليمية:

الوسائل التعليمية مهما اختلفت التسميات والآراء فيها، فإن أحدا لا يستطيع أن ينكر (بأنها قديمة قدم التاريخ، وحديثة حداثة الساعة) فقصة قابيل وهابيل وكيف أرسل الله سبحانه وتعالى الغراب ليقتل غراباً آخر ويدفنه ليتعلم قابيلُ كيف يواري سوءة أخيه، وفي أقدم الحضارات الإنسانية الموغلة في القدم، نجد أن ذلك الإنسان سجل تلك الرسومات الرائعة لبعض الحيوانات التي كانت تعيش في زمنه، على جدران الكهوف التي كان يعيش فيها، فهذا الإنسان فكر بوسيلة يتعامل بها للتعبير عما يريد، فحاول تجريد المحسوسات التي يتعامل بها، فاهتدى إلى الرسوم والرموز، وأخذ يبسط هذه الرسوم والرموز إلى أن أصبحت الحروف والكلمات التي يتعامل بها في عصرنا الحاضر هي رموز للتعامل والتعبير (السيد، **1988**، ص**29**).

مما سبق نخلص إلى القول بأن الوسائل التعليمية كانت موجودة منذ القدم، ولكن الإنسان كان يستعملها من دون برمجة، وعلى بساطتها متروكة للفروق الفردية من شخص لآخر، وعندما بدأ العقل الإنساني بالتحضر، وَوجِدَ المعلم والمتعلم بدأت العملية تُنظم شيئاً فشيئاً (السيد، **1988**، ص**30**).

ونتيجة للتوسع اللامحدود للعملية التعليمية أدرك العاملون في حقول التعليم أهمية التغيير والتطور الذي حدث في وسائل الاتصال الفعالة في عالمنا المعاصر، وأهمية استعمال هذه الوسائل على نحو فعال لخدمة أهداف التربية والتغلب على المشاكل التعليمية والتي تتمثل بأتساع المعرفة الإنسانية وكثافة الفصول الدراسية التي تؤدي إلى سطحية التعليم (منصور، **1981**، ص**45-46**).

وتجدر الإشارة إلى أنه ليس بالضرورة أن يختار المعلم أي وسيلة يستعملها في أثناء التدريس، فالوسيلة واستعمالها ليس غاية في حد ذاته، وإنما هي وسيلة للمشاركة في تحقيق هدف ما، وبذلك يصبح غياب الوسيلة من الموقف التدريسي أفضل من استعمال وسيلة ليست ذات صلة وثيقة بالمحتوى والطريقة، وليس لها أثر في تحقيق الهدف. وهذا يعني أن المعلم في تحديده للطريقة والوسيلة اللتين يختارهما لتدريس درس ما يجب ان يكون واعياً بأنهما لا ينبعان من فراغ، وأنهما لا يستعملان في فراغ، وفي ذلك يصبح المعلم في موقف يكون عليه اتخاذ قرار بشأن الطريقة والوسيلة اللتين يقع عليهما اختياره وهذا القرار يعتمد في جوهره على مدى الوعي بنوع الهدف ومستواه، وبمدى الوعي بطبيعة المحتوى وتركيبه الداخلي (اللقاني، **1994**، ص**169**).

وليس هذا فحسب بل إن وجود الأجهزة التعليمية من دون توافر المواد التعليمية التي تعمل عليها يجعل هذه الأجهزة عقيمة غير مستعملة (شحاتة، **1998**، ص**198**).

إن لهذه الوسائل أساس نفسي وهو ربط الدرس بالحياة وأشعار الطلبة بأن دراستهم مستمدة من محيطهم وأن ما يدرسونه متصل اتصالا وثيقاً بعالمهم وشؤونهم. وقد كان الفيلسوف الإنكليزي (جون لوك) يعتقد بأن دماغ الإنسان غير مزود بفطرته بالمعرفة وأن ما يكتسب الفرد من المعارف إنما يصله عن طريق الحواس، فهي للعقل بمثابة النوافذ للغرفة المظلمة. ووضع تأكيداً خاصاً على

الحواس في اكتساب المعرفة، فكلما أحسنّا استعمال حواسنا حسُن تعلمنا وتعمقت خبراتنا.

فعرض قصة معينة على مجموعة من التلامذة لا بد أن ترافقها مجموعة من الصور، إذ لا يمكن فصل القصة أو مادة الدرس عن الصورة المرسومة المرافقة لها في الغرض والتي تتشكل من روحها وأحداثها ومناخها، حيث تقوم هذه الصورة الجميلة بتحبيب القصة للطفل وجذبه إليها، وتساعده عل فهمها واستيعابها بطريقة محببة تحرك في ذهنية الطفل مجسات الوعي والتأمل والذكاء، والخيال والشعور الجمالي الذي يعطي بدوره مجسه القوي لكل خلجات الطفل وأحاسيسه، عبر الكلمات المتناسقة، وتسلسل الرؤى والفكرة مع إشراقة تلك الألوان والحركات والخطوط والمعالم الجميلة، الواضحة المتشكلة من القصة والصورة المرسومة المرافقة لها (الكعبي، 1999، ص22).

وأخيرا لا بد أن يدرك المعلم أن للوسيلة التعليمية قيمة معنوية وأثرٌ فاعل في الدرس لا يمكن الاستغناء عنه، بغض النظر عن القيمة المادية أو الشكل الملفت للنظر في فخامتها لأن الأدوات البسيطة التي يخترعها المعلمون والمعلمات ويصنعونها بأنفسهم بأي المواد التي تكون في متناول أيديهم، مع معرفتهم لتلاميذهم ولميولهم تكون أكثر قيمة من دون شك.

معايير اختيار الوسائل التعليمية.

لنجاح هذه الوسائل في تأدية دورها المرسوم في عملية التدريس لابد من أن تختار حسب معايير محددة ترتبط بما يلي:

1. ارتباط الوسائل بالأهداف العامة والسلوكية.
2. يجب أن تشكل جزءاً أساسياً من المادة المرجعية للدرس.

3. أن تعزز أسلوب التدريس وتدعيم الموقف التعليمي بالفعالية والنشاط.
4. اعتماد نتائج الوسيلة وتأثيرها على الطلاب في أثناء الاستخدام (التغذية الراجعة).
5. على المدرس أن يتوخى البساطة وعدم الإسراف المادي عند الاختيار أو الإعداد للوسيلة (زيتون، 2005، ص362).
6. أن يكون مظهر الوسيلة لائقاً يتمكن من جذب انتباه الطلاب.
7. أن تكون الوسيلة التعليمية حديثة فضلاً عن تناسب حجمها مع إعداد الطلاب.
8. أن تستعمل الوسائل التعليمية في الزمان والمكان المناسبين (زاير، 2011،ص 256).

تصنيف الوسائل التعليمية

يمكن تصنيف أنواع الوسائل التعليمية إلى فئتين:

أ- المواد التعليمية وتشتمل على:

1- الكتاب المدرسي.

2- الصحف والمجلات والنشرات التربوية.

3- الرسوم التوضيحية كالرسوم البيانية، الرسوم التخطيطية، الخطوط البيانية، الخرائط، الملصقات، الصور الفوتوغرافية، رسم الكاريكاتير.

4- الرحلات والزيارات الميدانية.

5- النماذج والعينات.

6- أشرطة الأفلام التعليمية.

7- أشرطة التسجيل.

8- مواد الأفلام السينمائية.

9- الشرائح.

10- الصور الثابتة.

ب. الأجهزة التعليمية وتشتمل على:

1- جهاز المذياع.

2- جهاز التسجيل الصوتي.

3- جهاز الفيديو.

4- جهاز التلفزيون.

5- جهاز السينما.

6- جهاز عرض الأفلام الثابتة.

7- جهاز عرض الأفلام الحلقية.

8- جهاز عرض الصور المعتمة.

9- جهاز عرض الشرائح.

10- السبورة الضوئية.

11- جهاز الحاسوب الآلي.

ويمكن تقسيم الوسائل من ناحية الشكل (الحواس والإدراك) على النحو الآتي:

أ- الوسائل البصرية:

تعتمد الوسائل البصرية على الإدراك البصري، وهي تضم مجموعة من الأدوات والمواد التي تستقبلها حاسة البصر، مثل:

1. الكتاب المدرسي.

1. الكتاب المدرسي.
2. السبورة وأنواعها مثل: السبورة الاعتيادية، السبورة المغناطيسية، اللوحة الوبرية، لوحة النشرات.
3. الصحف والمجلات.
4. الرسوم التوضيحية.
5. الشرائح
6. الشفافيات.
7. رسم الكاريكاتير.
8. المعارض والمتاحف.
9. منضدة الرمل.

ب. الوسائل السمعية:

تعتمد الوسائل السمعية على الإدراك السمعي، وهي تضم مجموعة من الأدوات والمواد التي تستقبلها حاسة السمع، مثل:

1. أشرطة التسجيل السمعي.
2. برامج الإذاعة.
3. الإذاعة المدرسية.
4. الاسطوانات.

ج. الوسائل السمعية والبصرية:

تضم مجموعة من المواد التي تعتمد على عمليتي الإدراك السمعي والبصري مثل:

1. الأفلام التعليمية.
2. البرامج التلفزيونية.
3. التمثيليات والمسرحيات.
4. الشرائح التي تصاحبها تسجيلات صوتية.

د. الوسائل الملموسة:

تضم مجموعة من المواد التي تعتمد على الإدراك الحسي، وحاسة اللمس هي الأساس في استعمالها، مثل:

1. المجسمات
2. النماذج مثل: المجموعة الشمسية، الكرة الأرضية، المكعبات، المثقبات المتداخلة، عداد ودوائر التجميع.
3. الأدوات الهندسية. (**باراقاش والسبحي، 1996**، ص70-71).

وهناك تصنيف أخر للوسائل التعليمية هو:

أولاً: على أساس الحواس المشتركة فيها. وقسم الوسائل التعليمية إلى:

1. الوسائل السمعية: وتشمل جميع الوسائل التي تعتمد في دراستها على حاسة السمع ومنها: التسجيلات الصوتية، والإذاعة، والهاتف والرموز اللفظية.
2. الوسائل البصرية: وتشمل جميع الوسائل التي تعتمد في دراستها على حاسة البصر وحدها ومنها: النماذج، والعينات، والرسوم، والصور، والخرائط، والأفلام الثابتة والمتحركة، والرموز المصورة.

3. الوسائل السمعية- البصرية: وتشمل جميع الوسائل التي تعتمد في استقبالها على حاستي السمع والبصر معاً مثل: التلفزيون، والأفلام السينمائية، والشرائح.

ثانياً: التصنيف على أساس إمكانات العرض (طريقة العرض).

حيث قسم الوسائل التعليمية وفق أسلوب عرض إلى قسمين: المواد المعروضة وهي التي تتطلب أجهزة معينة لعرض كالشرائح والأفلام والتسجيلات الصوتية، والمواد غير المعروضة والتي لا تحتاج إلى أجهزة كالنماذج والعينات والخرائط والتمثيليات وغيرها.

ثالثاً: التصنيف على أساس مصادر الحصول عليها.

فهناك مواد جاهزة يتم إنتاجها بكميات كبيرة من قبل الشركات المتخصصة، ومواد منتجة في المدرسة من خامات البيئة ينتجها المعلم أو الطالب بحيث لا تتطلب مهارات فنية متخصصة وتكاليفها قليلة مثل الرسوم البيانية والخرائط والواحات.

رابعاً: التصنيف على أساس عدد المستفيدين.

كالمواد التي تستخدم بالتعليم الفردي أو الذاتي، والمواد التي تستخدم للتعلم الجماعي مثل معامل اللغات والدائرة التلفزيونية المغلقة، والمواد التي تستخدم في تعليم عدد كبير من الأفراد مثل برامج الإذاعة والتلفزيون والمؤتمرات عن بعد (اشتيوه، **2010**، ص **104-106**).

❖ . أهمية الوسائل التعليمية في العملية التعليمية.

إن للوسائل التعليمية قيمة كبيرة في عملية التعلم، حيث أننا من الممكن أن نشرك أكثر من حاسة من حواس الطالب في إيصال المعلومات إليه عن طريق الوسيلة التعليمية، إذ إنه قد ثبت لدى علماء النفس التربوي، انه كلما أمكن إشراك أكثر من حاسة من حواس الطالب لدراسة فكرة ما، كان ذلك سبباً لسرعة التعلم، واكتساب الخبرات (**مرعي والحيلة، 2000، ص 272**).

أولاً: أهميتها للمعلم.

1. تساعد المعلم على رفع درجة كفاية المعلم المهنية، واستعداده.
2. تغير دور المعلم من ناقل للمعلومات، وملقن الى دور المخطط والمنفذ والمقوم للتعلم.
3. تساعد المعلم على حسن عرض المادة وتقويمها والتحكم بها.
4. تمكن المعلم من استغلال كل الوقت المتاح بشكل أفضل.
5. توفر الوقت والجهد المبذولين من قبل المعلم.
6. تساعد المعلم في إثارة الدافعية لدى الطلبة.
7. تساعد المعلم في التغلب على حدود الزمان والمكان في غرفة الصف.

ثانياً: أهميتها للمتعلم.

1. تنمي في المتعلم حب الاستطلاع.
2. تقوي العلاقة بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين أنفسهم.
3. توسع مجالات الخبرة التي يمر فيها المتعلم.

4. تسهم في تكوين اتجاهات مرغوب فيها.
5. تشجع المتعلم على المشاركة، والتفاعل مع المواقف الصفية المختلفة.
6. تثير اهتمام المتعلم وتشوقه إلى التعلم.
7. تجعل الخبرات التعليمية أكثر فاعلية، وأبقى أثرا وأقل احتمالاً للنسيان.
8. تسهم في علاج مشكلة الفروق الفردية.

ثالثاً: أهميتها للمادة التعليمية:

1. تساعد على توصيل المعلومات والاتجاهات والمهارات المتضمنة في المادة التعليمية الى المتعلمين.
2. تساعد على إبقاء المعلومات حيّة وذات صورة واضحة في ذهن المتعلم.
3. تبسيط المعلومات والأفكار وتوضيحها (الحيلة ومرعي، **2011**، ص **114-116**).

❖ **مزايا الوسائل التعليمية.**

وللوسيلة التعليمية مزايا كثيرة ومتنوعة في عملية التربية والتعلم منها:

1. تقرب المعلومة إلى الطلاب.
2. توفر وقت وجهد المعلم في عرض الدرس إذ تساهم في سرعة نقل المعلومات.
3. تثبت المعلومات لدى الطلاب.
4. تساعد على صدق الانطباعات مع بقاء الأثر.
5. تساهم في علاج مشكلة الزيادة الهائلة في المعرفة الإنسانية.
6. تساهم في علاج الفروق الفردية للطلاب.

7. تساعد على فهم ما يصعب فهمه أو تصوره.
8. تساهم في تعليم أعداد متزايدة من التلاميذ في فصول مزدحمة.
9. تساهم في خلق الاهتمام والإثارة والانتباه لدى الطلاب.
10. تخاطب أكثر من حاسة لدى الطلاب.
11. توفر خبرات حقيقية أو بديلة تحاول نقل الواقع إلى أذهان الطلاب.
12. تعالج مشكلة التأهيل التربوي لدى كثير من المعلمين. (**عفيفي، 1999، ص 70**).

فإذا كانت كل تلك المزايا متوافرة في أي وسيلة تعليمية فمن البديهي أن يكون تأثيرها واضحاً وملموساً في تحصيل التلامذة، كلما كانت المزايا أكثر.

إن إدراك المعاني المجردة يحتاج إلى جهد وعناء حتى تتضح للمتعلم، لذا كان لاستعمال الوسائل والتقنيات في التدريس تأثيراً كبيراً في سرعة إدراك المتعلم لموضوع الدرس. (**الحديثي، 2004، ص18**).

- **خطوات إنتاج الوسائل التعليمية.**

هناك مجموعة من الخطوات المرتبة والمتتالية تتبع لإنتاج عملية الوسيلة التعليمية تحدد من خلالها كيفية الإنتاج والمعايير اللازمة لإخراج الوسيلة التعليمية بشكل ناجح يحقق الهدف المطلوب، وهذه الخطوات هي:

1. الحاجة الحقيقية (مشكلة) لإنتاج الوسيلة.
2. وجود أهداف سلوكية محددة.
3. تحديد الفئة المستهدفة من الوسيلة.

4. العمل على استشارة ذوي الاختصاص.
5. عمل مخطوط الإنتاج وتحدد وظائف جميع المشاركين في إنتاج الوسيلة
6. تنفيذ مخطوط الإنتاج أي أن مرحلة إنتاج الوسيلة قد بدأت بشكل عملي.
7. عمل دليل الاستخدام.
8. عمل تجربة الوسيلة وهي عملية سابقة لتعميم الوسيلة على مجتمع المستفيدين (عبد الرازق، 2007، ص57-59).

❖ **الاستخدام الوظيفي للوسائل التعليمية.**

هناك قواعد عامة تنطبق على استخدام أية وسيلة، وهناك بعض الأمور الخاصة بكل وسيلة، سنحاول الآن عرض القواعد العامة التي يجب مراعاتها عند التخطيط لاستخدام أية وسيلة:

أ. في مرحلة التحضير قبل الاستخدام.

1. اختيار الوسيلة وتجريبها.
2. اختيار المكان المناسب.
3. توفير الوسائل والأدوات والمواد والأجهزة في غرفة الدرس قبل البدء.
4. تخطيط النشاطات والخبرات التي سينظمها للطلاب عند استخدام الوسيلة.
5. كما خطط المعلم لنشاط الطلاب عليه أن يحدد متى؟ وأين؟ وكيف سيعرض الوسيلة؟

ب. في مرحلة التحضير.

1. أن يراقب نشاط الطلاب موجهاً ومرشداً.
2. مشاركة المتعلم الايجابية في استخدام الوسيلة التعليمية.
3. من واجب المعلم التخطيط لاستخدام الوسائل، بشكل يثير الدهشة، ويبعث على التساؤل عند الطلاب.
4. كلما كان استخدام الوسيلة بشكل متكامل مع باقي المواد التعليمية، كان أجدى وأكثر فعالية في تحقيق الأهداف.
5. لابد أن تكون التعليمات التي تعطى للطالب عن ما تريده أن يفعل في الوسيلة واضحة.

ج. مرحلة ما بعد الاستخدام.

1. نقاش حول الأفكار التي تتضمنها الرسالة التي نقلتها الوسيلة.
2. المتابعة.
3. التقييم الذي يعد عنصراً أساسياً من عناصر الموقف التعليمي **(زيتون، 2005، ص362-364)**.

مبررات استخدام الوسائل التعليمية.

1. الانفجار السكاني ومواجهة مشكلات ازدحام الصفوف وقاعات المحاضرات.
2. سرعة تزايد تراث المعرفة.
3. التطور التكنولوجي ووسائل الإعلام.
4. تقدم نظريات التعلم.

5. الأخذ بنظرية الاتصال في التعليم والتعلم.
6. تطور مفهوم المنهاج وعناصره.
7. عدم تجانس المتعلمين.
8. نقص عدد المعلمين الأكفاء.
9. الرغبة في تجويد التدريس.
10. تطور فلسفة التعليم وتغير دور المعلم (عبيد، **2011**، ص **56-59**).

- **نماذج تصميم الوسائل التعليمية التعلمية.**

خطوات تصميم الوسائل التعليمية حسب (نموذج آشور).

1. تحليل خصائص المتعلمين.
2. صياغة الأهداف الأدائية المرغوب في تحقيقها بشكل محدد.
3. اختيار الوسيلة والمواد التعليمية، أو تعديلها، أو تصميمها.
4. استخدام الوسيلة التعليمية، وكم من الوقت يتطلب استخدامها.
5. مشاركة المتعلم وتزويدهم بالتغذية الراجعة الفورية حول مدى ملاءمة أدائهم.
6. تقويم مدى فعالية الوسيلة التعليمية.

خطوات تصميم الوسائل التعليمية حسب (نموذج الحيلة).

1. تحديد الأهداف التعليمية العامة من الوسيلة.
2. تحديد خصائص الفئة المستهدفة.
3. تحليل المحتوى التعليمي.

4. تحديد الأهداف السلوكية (الأدائية).
5. تحديد إستراتيجية استخدام الوسيلة.
6. تحديد محتوى الوسيلة (الرسالة التي تحملها) والمادة المصنوعة منها.
7. عمل المخطط الأولي للوسيلة وتحكيمه ثم إنتاج الوسيلة التعليمية وتجريبها.
8. التقويم والمتابعة (الحيلة، **2012**، ص **83-88**).

- **معوقات استخدام الوسائل التعليمية.**

1. عدم قدرة المعلم على التخلص من استعمال الأسلوب اللفظي في التدريس.
2. الخوف من المبادأة أو محاولة المشاركة في تجارب جديدة رائدة.
3. عدم كفاية الساعات المخصصة لتدريس مادة التعليمية أو تكنولوجيا التعليم والنقص الواضح في إعداد المعلم عملياً لاستعمال الأجهزة والأدوات.
4. النقص الواضح في استعدادات كثيرة في المباني المدرسية وانعدام أماكن الإظلام في الغرف الصفية، وعدم وجود قاعة للاجتماعات أو العروض الضوئية بمعظمها.
5. ضخامة نصاب المدرس من ساعات التدريس.
6. الزيادة الواضحة في كثافة حجرات الدراسة.
7. عدم تخصيص معظم المدارس بميزانية مناسبة لإنتاج الوسائل التعليمية الأساسية التي تحتاجها، أو لاستخدامها، أو شراء المناسب منها.
8. قلة الحوافز المادية التي تخصص لتشجيع الابتكار والتجديد في المدارس، أو لاستخدام الوسائل الرخيصة المحسنة من البيئة المحلية (الحيلة، **2012**، ص **127**).

• دور المعلم والمتعلم في عصر تكنولوجيا التعلم.

من المتفق عليه في الأوساط التربوية أن المتعلم هو محور العملية التربوية وان التعليم يهدف إلى تزويد المتعلم بالخبرات والاتجاهات التي تمكنه من النجاح في حياته العملية والعلمية ومواجهة تحديات ومشكلات المستقبل بطريقة علمية منهجية تستند في أصولها وتعاملها إلى أسس التفكير العلمي السليم.

من الواضح ان مثل هذا المفهوم للتعليم يصعب تحقيقه من خلال الطرائق التقليدية التي تمارس في مدارسنا وتعتمد على أسلوب التلقين والإلقاء.

ومن هنا نؤكد ضرورة إبراز دور المعلم في توفير مجالات الخبرة التي تتيح للمتعلم متابعة التعليم لاكتساب الخبرات ليكون قادراً على مواجهة التحديات والمتغيرات المتواصلة في متطلبات الحياة والمشكلات المصاحبة لها.

إن تحقيق مثل تلك الغايات يستلزم دوراً جديداً لكل من المعلم والمتعلم في عصر تكنولوجيا التعليم، لقد تغير دور المعلم من مجرد تلقين ونقل المعلومات إلى مصمم ومقوم وموجه للعملية التعليمية، وتغير دور المتعلم إلى باحث ومكتشف للمعلومات بدلاً من كونه مستقبلاً لها.

هناك بعض المبادئ الأساسية المتفق عليها من قبل العاملين في مجال التربية وعلم النفس والتي يمكن تحقيقها عن طريق التطبيقات التربوية للتكنولوجيا التعليم وهي:

1. أن يتعلم المتعلم بنفسه من خلال التعلم بالعمل والتعلم الذاتي.
2. يتعلم كل طالب بحسب سرعته وقدراته الخاصة.

3. يتعلم الطالب قدراً كبيراً من الخبرات والمهارات حين يقوم بتنظيم مادة التعليم.
4. أن يتقن المتعلم كل خطوة من خطواته إتقاناً تاماً قبل أن ينتقل إلى الخطوة التي تليها.
5. تزداد دافعية المتعلم الى التعلم عندما تتاح له الفرصة بأن يكون مسؤولاً عن تعلمه ويعطي الثقة بنفسه (أشتيوه، **2010**، ص**42-44**).

دور الوسائل التعليمية في التعلم الصفي.

هناك علاقة تكاملية بين طرائق التدريس والوسائل التعليمية، ويتضح من خلال عملية تدريس معينة، بالإضافة إلى الإجراءات التي تسلك في سبيل تحقيق الأهداف، التي وضعت من قبل، ومعنى هذا هناك إمكانات يجب أن تتوافر مثل مكان الدراسة، والإضاءة، والتهوية، والكتاب المدرسي، والسبورة، وأي أجهزة أو وسيلة تعليمية أخرى.

وبذلك تكون الوسائل التعليمية جزءً من الإمكانات في الموقف التعليمي وهي الأداة يوفرها المعلم، ويتأكد من صلاحيتها للاستخدام، وفعالية تأثيرها لدى المتعلمين.

فالوسائل التعليمية تسهل عملية التعلم والتعليم الصفي وتعمل على تثبيتها بشرط أن يحسن استخدام تلك الوسائل ولذلك فهي تؤدي دوراً هاماً في التعلم الصفي يتمثل في:

1. الإدراك الحسي: لما كان الكتاب المدرسي أحد الوسائل الهامة لتحقيق الأهداف، فلابد من تدعيم الكتاب بالأشكال والرسوم والصور الفوتوغرافية بما يساعد على توضيح المعلومات.

2. الفهم: يقصد بالفهم تمييز الخبرات الحسية، وترتيبها، وفرزها، والاختيار من بينها، ولا يفهم الطالب الأشياء، أو الحوادث، أو الظاهرة التي أمامه دون أن تفسر له، فالوسائل التعليمية تقدم للطالب خبرات مباشرة تعتمد على الإحساس بها.
3. التفكير: لما كان التفكير أحد الأهداف المطلوبة تحقيقها من خلال العملية التربوية فلابد من أن تهتم التربية بالتفكير المنظم، وتعمل على تدريب الطلاب على هذا التفكير.
4. المهارات: يقصد بالمهارة السرعة والدقة، ولتعلم المهارات يجب أن يركز الانتباه على الهدف المراد تحقيقه.
5. القيم والاتجاهات: تهتم التربية بتنشئة جيل له اتجاهات مرغوب فيها، مثل التعاون والرفق بالحيوان والنظافة، وتعنى أيضاً بتكوين قيم سليمة ايجابية لدى الطلاب مثل، الصدق، والتجديد، والديمقراطية وغيرها.
6. الاهتمام بالنشاط الذاتي والفروق بين الطلاب. (الفريجات، **2011**، ص **144-146**).

- **استخدام الوسائل التعليمية في تدريس اللغات**

تعد اللغة العربية كغيرها من اللغات مع اختلاف في بعض الخصائص لكل لغة، لذلك تحتاج إلى وسائل تعليمية تقليدية وحديثة لتسهيل عملية تعلمها.

وسنعرض بعض الوسائل التعليمية الخاصة باللغة وتتناسب مع الإمكانات المادية والبشرية.

1. لوح الطباشير.

من أهم الوسائل المتوافرة في الصف هي لوح الطباشير، فاللوح والطباشير موجودان في كل فصل دراسي، ويستطيع المعلم استثمار اللوح والطباشير في تدريس الطلاب منذ البداية على القراءة والكتابة، حيث يرون الأطفال أداء المعلم الصحيح في أثناء الكتابة على السبورة، كذلك يتمكن المعلم من رؤية الطلاب وهم يكتبون المفردات والجمل بشكل صحيح على السبورة.

2. الكتاب المدرسي.

يعد الكتاب المدرسي وسيلة متوافرة مع كل طالب ويمكن استثمارها بشكل جيد، خاصة الكتب الحديثة المزودة بصورة ملونة، وذات دلالة على الموضوع الدرس.

3. استخدام البطاقات واللوحات.

وهذه اللوحات هي لوحتا الجيوب والفانيلا التي تحمل صوراً تحتها كلمات أو جملاً لتعليم تلاميذ الصف الأول القراءة، أو بطاقات تحمل الكلمة وتفسيرها على بطاقة أخرى بهدف تثبيت معاني هذه المفردات في ذهن المتعلم.

وتستخدم هذه البطاقات بأن يعرض المعلم البطاقة التي تحمل الصورة، ثم يطلب من الطالب اختيار البطاقة التي تدل على معنى الصورة أو العكس.

4. استخدام التسجيلات الصوتية ومختبرات اللغة.

كل مدرسة يوجد فيها جهاز تسجيل أو مذياع أو جهاز إذاعة مدرسية، أو

جميعها معاً، وهناك مدارس خاصة تحوي تسجيلات صوتية حديثة على اسطوانات الليزر المعروف باسم (C.D) وأخرى تعرف باسم (D.V.D) ومثل هذه الوسائل تستخدم في جميع المواد الدراسية بما فيها اللغة العربية.

5. التلفزيون والفيديو.

تعد البرامج التلفزيونية والتي يمكن تسجيلها على جهاز الفيديو لإمكانية عرضها في الوقت المناسب والمدة المناسبة هي من أحب الوسائل للطالب لما فيها من عنصر التشويق والإثارة، ولاستخدام حاستي البصر والسمع، والألوان المثيرة، وهناك برامج يجب الإشارة إليها ويحبها جميع أطفال العرب، ولها الأثر الأكبر في تعليم لغة الضاد وهي برنامج (أفتح يا سمسم) الغني بالمواقف اللغوية والإملائية، وبرنامج (المناهل) المختص بتعليم اللغة العربية.

وغيرها من الوسائل التعليمية الأخرى مثل استخدام الشفافيات والمجسمات والحاسوب (الرازق، **2007**، ص**117- 123**).

الفصل الثاني

تطوير المنهج

Curriculum Development

الفصل الثاني
تطوير المنهج
Curriculum Development

مقدّمة:

يشهد عالمنا المعاصر ومنذ النصف الثاني من القرن الماضي تطوّرات علميّة مذهلة ومتسارعة في مختلف المجالات ولا سيّما في مجالات الصحّة والهندسة الوراثيّة وارتياد الفضاء، والاتّصالات وتكنولوجيا المعلومات التي حوّلت العالم إلى قرية صغيرة.

وقد تركت هذه الانتصارات العلميّة والتكنولوجيّة بصماتها على مختلف مناحي الحياة في المجتمع، ومنها بطبيعة الحال المدرسة بوصفها مؤسسة اجتماعيّة، فتنادى التربويّون إلى الإفادة من مستجدّات علم النفس وتكنولوجيا الاتّصالات في النهوض بواقع العمل التربويّ، وتطوير الوسائل والطرائق والمعلومات والعلاقات الإنسانيّة في المؤسّسات التعليميّة مواكبة للمستجدّات، وتهيئة للناشئة للانخراط فيها، والمساهمة الفاعلة في اطّراد تقدّمها، نهوضاً بالمجتمع، وتحقيقاً لأهدافه.

فكانت الدعوة إلى تطوير العمليّة التربويّة شكلاً ومضموناً، أهدافاً ووسائل، نظاماً وعلاقات إنسانيّة لتغدو بيئة صالحة لاكتساب الخبرات والمهارات، وتشرّب القيم، وممارسة الحياة الديمقراطيّة.

وكانت وسيلة التربويين لإجراء التغيير المنشود المنهج المدرسيّ بما يتضمّنه من معارف ومهارات واتّجاهات وقيم تنسجم وخصائص المتعلّم، وطموحات المجتمع، متسلّحين بفلسفة تربويّة متجدّدة ترى في المنهج كائناً متجدّداً تجدّد الحياة ذاتها.

ومن هنا كانت عمليّة تطوير المنهج بصورة مطّردة حاجة ملحّة، تمليها المسؤوليّة الأخلاقيّة، والمصلحة الوطنيّة والقوميّة، لأنّها تستهدف صالح أغلى ما يملكه المجتمع، وهو متعلّم اليوم، باني الغد.

مفهوم تطوير المنهج:

ورد في المعجم الوجيز: " طوّره: حوّله من طور إلى طور، وتطوّر: تحوّل من طور إلى طور، والتطوّر: التغيّر التدريجيّ الذي يحدث في بنية الكائنات الحيّة وسلوكها، ويطلق أيضاً على التغيّر التدريجيّ الذي يحدث في تركيب المجتمع، العلاقات، أو النظم، أو القيم السائدة فيه " **(مجمع اللغة العربيّة: المعجم الوجيز، (1989)، ص 396).**

أمّا اصطلاحاً، فإنّ مصطلح تطوير المنهج يشير إلى عمليّة Process التي تتناول منهجاً قائماً بهدف الوصول إلى رفع كفايته وفاعليّته، وكان هذا المصطلح يعني لدى بعض التربويين تحسين المنهج القائم جزئيّاً أو كلّيّاً أو تغييره والاستعاضة بغيره، وهذا ما أشار إليه كلّ من مجاور والديب، فقد ذكرا أنّ تطوير المنهج هي عمليّة يقصد بها " إجراء تعديلات مناسبة في بعض أو كلّ عناصر المنهج ومجاله، وفق خطّة مدروسة من أجل تحسين العمليّة التربويّة، ورفع مستواها "**(مجاور، وفتحي، 1421هـ، ص585).**

ويرى مصطفي أنّ تطوير المنهج هو "إعادة النظر في جميع عناصر المنهج من الأهداف إلى التقويم، كما يتناول جميع العوامل التي تتّصل بالمنهج، وتؤثّر فيه، وتتأثّر به (**مصطفى، 2000، ص171**)".

وليس بعيداً عن ذلك ما ذكره سرحان بأنّ المقصود بعمليّة تطوير المناهج " إدخال تجديدات ومستحدثات في مجالها؛ بقصد تحسين العمليّة التربويّة، ورفع مستواها، بحيث تؤدّي في النهاية إلى تعديل سلوك التلاميذ، وتوجيه هذا السلوك في الاتّجاهات المطلوبة، ووفق الأهداف المنشودة" (**الدمرداش، 1985، ص206**).

وربط شوق بين تقويم المنهج وتطويره، فذكر أنّ تطوير المنهج "هو تحسين ما أثبت تقويم المنهج حاجته إلى التحسين من عناصر المنهج أو المؤثّرات فيه، ورفع كفاية المنهج على وجه العموم في تحقيق الأهداف المرجوّة" (**العجمي، 2005، 326**).

ويأتي تعريف لبيب وميناً مبرزاً مصطلح التغيير عند حديثه عن مفهوم تطوير المنهج، مبيّناً أنّ ذلك التغيير قد يقتصر على أحد مكوّنات المنهج، حيث ذكرا أنّ تطوير المنهج هو "ذلك التغيير الكيفيّ في أحد مكوّنات المنهج أو في بعضها، أو جميعها والذي يؤدّي إلى رفع كفاءة المنهج في تحقيق غايات النظام التعليميّ من أجل التنمية الشاملة" (**رشدي، وميناً، 1993، ص249**).

ويرى المؤلّف أنّ التعاريف السابقة لعمليّة تطوير المنهج تجعل في معظمها غاية التطوير تحسين المنهج القائم Improvement؛ أو تغييره Change؛ لأنّها تتحدّث عن إجراء تحسينات أو تغييرات جزئيّة أو كلّيّة منتخبة فن مكوّنات المنهج المدرسيّ، وهي بذلك تندرج ضمن عمليّات التطوير التقليديّة، فالمنهج

الحديث يتشكّل من جملة من المكوّنات والأسس المتكاملة المتفاعلة فيما بينها، وأيّ تغيير أو تطوير ينال أحدها، لابدّ أن يطال العناصر الأخرى، فتطوير المنهج الحديث لا يمكن أنّ يتّصف بالجزئيّة أو الاصطفائيّة، بل يمتدّ إلى أسس المنهج ومكوّناته وبيئته البشريّة والمادّيّة، دون أيّ استثناء، ولذلك يرى المؤلّف أنّ مفهوم تطوير المنهج Development يعني إعادة النظر في المنهج القائم بكل مكوّناته وأسسه ومجالاته، وبشكل يتناسب ونتائج التقويم؛ بهدف الارتقاء بجدارته العلميّة Merit، وجدواه العمليّة Worth؛ لتحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلّمين، بما ينسجم وأهداف التنمية الشاملة للمجتمع.

دواعي تطوير المنهج:

1- الرغبة في تلافي نواحي القصور التي أظهرتها نتائج تقويم المناهج القائمة، للوصول بها إلى درجة عاليّة من الكفاءة والفاعليّة الداخليّة والخارجيّة.

2- مواكبة التغيّرات والمستجدّات التي طرأت في مجال العلوم الأساسيّة والنفسيّة والاجتماعيّة والتربويّة.

3- الاستجابة لمتطلّبات التنمية الاقتصاديّة والاجتماعيّة، ومن بينها تنمية العنصر البشريّ القادر على الإسهام بفاعليّة في هذه التنمية، وقيادتها.

4- الرغبة في الارتقاء بواقع العمليّة التربويّة؛ للّحاق بركب الحضارة الإنسانيّة، والإسهام فيها، أسوة بالدول المتقدّمة.

5- الاستجابة لنتائج البحوث والدراسات العلميّة الرصينة التي تقوم بها الإدارات التعليميّة أو مراكز البحث التربويّ أو الباحثون من ذوي الاهتمام.

6- الاستجابة لرغبة الرأي العامّ الذي تعكسه وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئيّة حول المناهج، فهي تعبّر عن رأي قطاع من أفراد المجتمع لا يمكن تجاهله.

7- حدوث تطوّرات سياسيّة، أو تحوّلات اقتصاديّة واجتماعيّة على المستويات المحلّيّة والإقليميّة والدوليّة تستوجب تطوير المناهج القائمة بما ينسجم وتلك التحوّلات.

8- وأخيراً الاستجابة لتوقّعات مراكز الأبحاث والدراسات لما يمكن أن يحدث من تطوّرات في المستقبل القريب، وإجراء التطوير الاحترازي أو الوقائيّ للمنهج، بحيث يكون قادراً على استيعاب الصدمة الأولى لتلك التطوّرات- فيما إذا حدثت- ريثما يتمّ تطويره بعد حدوثها.

مسلمات لبناء نماذج متطورة للمنهج :

ينطلق بناء أي نموذج مطور للمنهج على المسلمات الاتية:

(1): الإنسان مخلوق تعلم :

ومن ثم فإن كل شخص قابل للتعلم وكل متعلم قابل للوصول إلى مستوى التمكن وكل متمكن قابل للإبداع إذا ما توفرت له بيئة التعلم المناسبة. يتطلب ذلك أن يخاطب المنهج كل المتعلمين من خلال تنوع محتواه وتطويع أساليب تدريسه في ضوء تنوع الميول والاهتمامات وتعدد الذكاءات.

(2): التعلم عملية أكثر منه ناتج :

من ثم فإن التعلم يقاس بمدى اكتساب المتعلم لمهارات تشغيل ومتعالجة

المعلومات المتضمنة في محتوى المنهج، ومدى قدرته على بناء المعرفة وإعادة تكوين بنيته المعرفية، مدى قدرته على الانتقال من مستوى الفهم المباشر إلى مستوى الفهم الاستدلالي.

(3): الدور الأساسي للمنهج هو تيسير عملية التعلم:

ومن ثم فإن وزن أي مادة دراسية أو مقرر من مقررات المنهج، بل وأحقية تضمينها في المحتوى مرهون بمدى مساهمتها - معرفة وفكراً- في تمكين المتعلم من التعلم، ومدى توفر المساحة المناسبة بها لتنمية قدراته على التعلم الذاتي والدافعية لمزيد من التعلم.

(4): التميز حصيلة التزاوج بين العقل والوجدان:

ومن ثم فإن من علامات التميز في منهج معين أن ممارساته وحصيلة تعلمه تشرق في عيون الطلاب، وأن أساليب وطرق تعليمه تنبثق من حس ووجدان المعلمين.

أساليب تطوير المنهج:

ذكرنا في معرض حديثنا عن مفهوم تطوير المنهج أنّ هناك مفهوماً للتطوير يرى فيه إجراء تعديلات على بعض مكوّنات المنهج- قلّت أم كثرت- دون أن يطال هذا التعديل مفاهيمه الأساسيّة أو هيكله العام، وهذا التطوير هو أقرب ما يكون للتحسين منه للتطوير الذي يشمل المنهج بوصفه نظاماً متكاملاً، وكذلك رأينا أنّ هناك من يرى التطوير تغييراً للمنهج القائم، ولكنّ ثمّة فرقاً بين التغيير

والتطوير، إذ يمكن أن يكون تغيير المنهج سلبيّاً بالدرجة نفسها التي يمكن أن يكون فيها إيجابيّاً، بينما لا يكون تطوير المنهج إلاّ تغييراً إيجابيّاً في مكوّناته كافّة.

وتأسيساً على ما سبق يمكن أن نقسم أساليب تطوير المنهج إلى:

أوّلاً: أساليب التطوير التقليديّة، ومنها:

1- الحذف Deletion والإضافة Addition، ويعني هذا الأسلوب حذف موضوع أو جزء منه، أو وحدة دراسيّة، أو مادّة بأكملها، لسبب من الأسباب التي يراها المسؤولون والمشرفون التربويّون، إضافة معلومات معيّنة إلى موضوع أو موضوع بكامله أو وحدة دراسيّة إلى مادّة أو مادّة دراسيّة كاملة.

2- التقديم Offering والتأخير Delaying، حيث يعدّل تنظيم مادّة، فتقدّم بعض الموضوعات، ويؤخّر بعضها الآخر؛ لدواعي تعليميّة أو سيكولوجيّة أو منطقيّة.

3- التنقيح Modification وإعادة الصوغ Reform، وفي هذا الأسلوب يخلّص المنهج من بعض الأغلاط الطباعيّة أو العلميّة التي علقت به، أو يعاد النظر في أسلوب عرضه، ولغته؛ كي يسهل استيعابه، ويزول غموضه.

4- الاستبدال Substitution والتعديل Modification، ويعني هذا الأسلوب استبدال معلومات أو موضوعات محدّثة أو موسّعة أو ملخّصة بموضوعات مشابهة في المنهج، أو العودة إلى تلك المعلومات والموضوعات المتضمّنة في المنهج، وإعادة النظر فيها، وتعديلها بما ينسجم والمعطيات الحديثة.

5- تطوير واحد أو أكثر من عناصر المنهج، كتطوير أساليب التقويم أو تطوير

طرائق التدريس، أو تطوير تنظيم المنهج من موادّ منفصلة إلى مواد مترابطة، أو مندمجة.

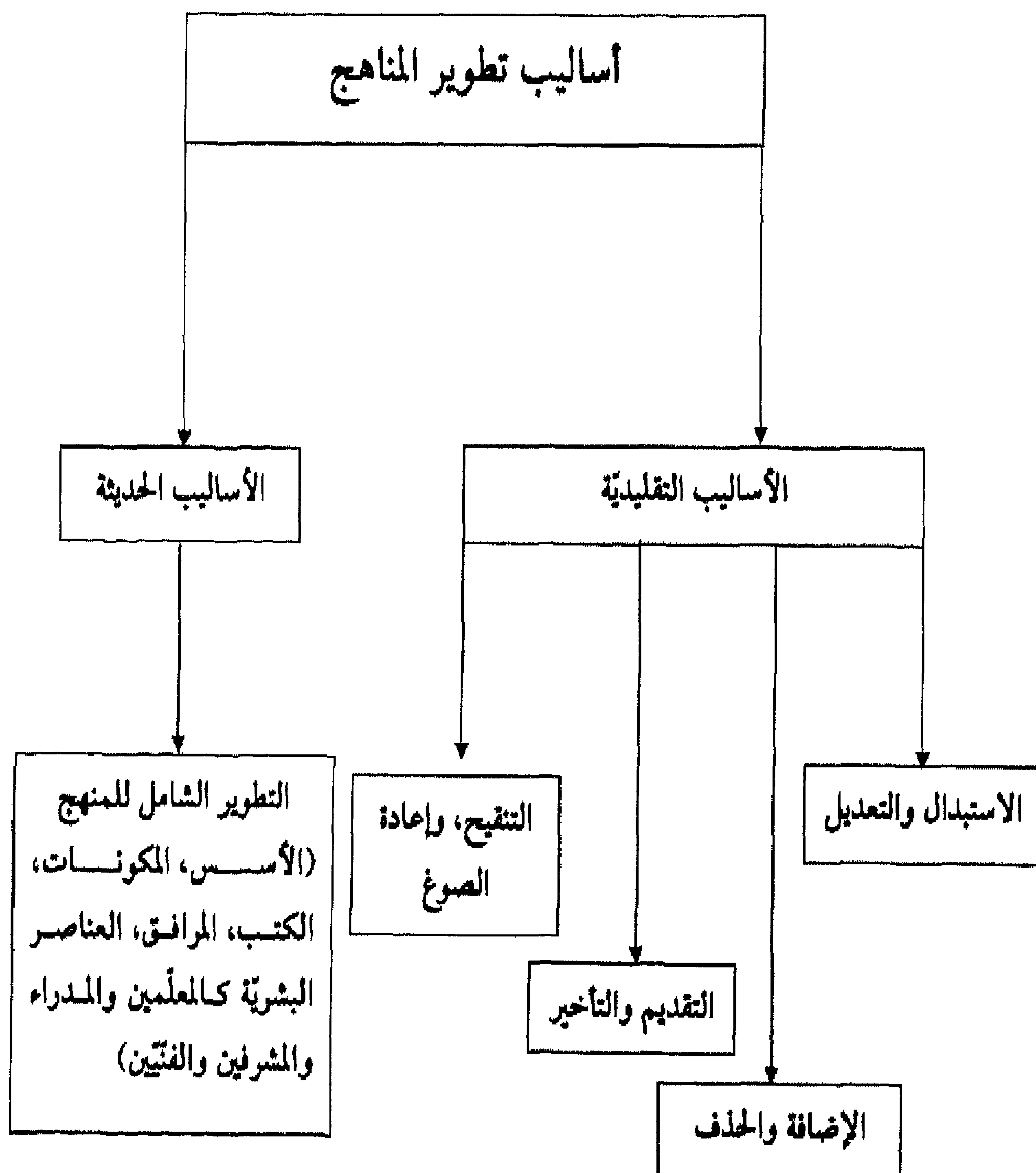
ثانياً: أساليب التطوير الحديثة:

وترى في التطوير عمليّة شاملة تتناول المنهج عموماً، بدءاً من فلسفته وأهدافه، وانتهاء بعمليّة تقويمه وعليه فإنّ خطّة التطوير الشامل للمنهج يجب أن تبدأ بتطوير الأهداف؛ تحديداً وصياغة وتنويعاً، وفي ضوء ذلك يعاد النظر في اختيار المحتوى، وأساليب تنظيمه، بناء على أحدث ما وصل إليه مجال المادّة، وأساليب التربية، ونظريّات علم النفس، ثمّ يتمّ اختيار طرائق التدريس وأساليب التعلّم التي قد تتغيّر بعض الشيء عن الأساليب القديمة؛ نظراً لحداثة المحتوى والخبرات التعليميّة، فق يتمّ على سبيل المثال التركيز على الطريقة الكلّيّة في تدريس القراءة بدلاً من الطريقة الجزئيّة التي كانت سائدة في المنهج السابق، أو تستخدم أساليب التدريس الجمعيّ بدلاً من الفرديّ؛ نظراً لزيادة أعداد التلاميذ في المدارس، وقد يتمّ إدخال تقنيّات حديثة؛ لزيادة قدرة المعلّم على ضبط الفروق الفرديّة بين المتعلمين، وينتج عن ذلك كلّه تطوير في أساليب القياس والتقويم والامتحانات، بحيث تصبح قادرة على تقويم مقدار النموّ الذي حقّقه كلّ تلميذ في مختلف المجالات العقليّة والمهاريّة والوجدانيّة.

ويعدّ هذا التطوير ناقصاً إذا لم يصاحبه تطوير في التوجيه والإشراف الفنّيّ، لا سيّما إذا كان نظام التعليم مركزيّاً، كما ينبغي أن يشمل التطوير تدريب المعلّمين على تطبيق المنهج المطوّر، بل يجب أن يمتدّ إلى برامج الإعداد في كلّيّات التربية، وكلّيّات المعلّمين؛ بغية إكساب الخرّيجين المهارات والمعلومات

والاتّجاهات التي تؤهّلهم للتعامل مع المنهج المطوّر بكلّ كفاءة واقتدار (الخليفة، 2005، ص298).

ويوضّح الشكل الآتي أساليب تطوير المنهج:



أسس تطوير المنهج:

1- أن يستند التطوير إلى فلسفة تربويّة منبثقة عن أهداف المجتمع وطموحاته، ورؤية واضحة في أذهان المطوّرين على اختلاف مستوياتهم لأهداف العمليّة التربويّة ومراميها.

2- أن يعتمد التطوير على أهداف تطويريّة واضحة ومحدّدة تعكس تنمية الفرد تنمية شاملة متوازنة إلى الدرجة التي تسمح بها قدراته، وتعمل على إشباع حاجاته، وحلّ مشكلاته، وتعزيز ميوله واتّجاهاته الإيجابيّة، بما ينسجم ومصلحة المجتمع وطموحاته وأهدافه، وطبيعة العصر ومستجدّات العلوم الأساسيّة والنفسيّة والاجتماعيّة.

3- أن يتّسم بشموله أسس المنهج ومكوّناته وأساليب منفذيه، وكفاياتهم الأكاديميّة والتربويّة، وأساليب تقويمه، وأدوات ذلك التقويم، وطرائق تحليل نتائجه.

4- أن يتسم بالروح التعاونيّة، من خلال مشاركة المعنيين بالعمليّة التربويّة بشكل مباشر أو غير مباشر، بما في ذلك مؤسّسات المجتمع المدنيّ، إضافة إلى المؤسّسات الرسميّة المختلفة.

5- أن يتسم بالاستمرار، فحصول المنهج المطوّر اليوم على درجة عالية من الكفاءة والفاعليّة لا يعني حصوله على الدرجة ذاتها بعد مرور أكثر من سنتين على تطويره، حيث تطلع علينا مراكز البحث العلمي، وميادين التطبيق التكنولوجي كلّ يوم بجديد.

6- أن يتسم التطوير بالعلميّة، والابتعاد عن العشوائيّة، وذلك من خلال اعتماد التخطيط السليم لعمليّة التطوير، واستخدام الأساليب العلميّة المعتمدة على

أدوات تتوافر فيها الشروط العلميّة، والتعامل مع النتائج بمنتهى الصدق والموضوعيّة.

7- أن يفيد من التجارب السابقة لتطوير المناهج المحليّة والأجنبيّة، ونتائج الدراسات والبحوث العلميّة المتعلّقة بالتعلّم وطرائقه وإستراتيجيّاته ومبادئه وأسسه، وأثر التعزيز والدافعيّة وتحمّل المسؤوليّة في نجاحه.

8- " أن يكون التطوير مواكباً الاتّجاهات التربويّة الحديثة، من مثل:

أ- التعلّم عن طريق النشاط والمشاركة.

ب- انتقال الاهتمام من الكم إلى الكيف.

ت- دور تكنولوجيا التربية الأساسيّ في التعلّم "(العجمي، **2005**، ص**340**).

خطوات تطوير المنهج:

أولا: إثارة الشعور بالحاجة إلى التطوير:

وذلك من خلال تسليط الأضواء على نواحي القصور التي تعانيها المناهج القائمة، وما يترتّب على هذا القصور من نتائج سلبيّة، وعرض دعوات التجديد والتطوير المنبعثة من داخل المؤسّسة التربويّة ومن خارجها، وعرض أهداف التطوير، وما يمكن أن يحقّقه للناشئة والوطن، والاستمرار على هذا النهج فترة من الزمن إلى أن تتشكّل لدى كثير من الناس القناعة بضرورة التطوير.

ثانيا: تحديد الأهداف وترجمتها إلى معايير:

لا بدّ لكلّ عمل يطمح إلى النجاح، من تحديد لأهدافه؛ فهي التي توجّه العمل، وتحدّد آليّة تنفيذه، مع تهيئة الظروف المواتية لنجاح هذا التنفيذ، وتحديد

أهداف التطوير هي الخطوة الإجرائيّة الأولى للتطوير بعد إشاعة الشعور بالحاجة إليه من خلال الخطوة السابقة، فهي التي ترسم لنا معالم خطّة التطوير ومراحلها، وهي التي تحدّد محتوى المنهج وطرائقه ووسائله وأساليب تجريب المنهج Testing المطوّر، ومتابعته Following - Up، وتقويمه.

ولا بدّ أن تكون الأهداف مستوفية الشروط السليمة في دقّة صوغها، وتكامل مصادرها، وتوازن مجالاتها ومستوياتها، وواقعيّة تنفيذها، وإمكانيّة ملاحظتها وقياسها، ووصفها السلوك الذي تسعى إلى إحداثه لدى المتعلّمين بشكل واضح لا يقبل اللبس في المنهج المطوّر.

ثالثاً: اختيار محتوى المنهج المطوّر:

يتمّ اختيار محتوى المنهج المطوّر في ضوء الأهداف التي تمّ تحديدها في الخطوة السابقة، ويمرّ اختيار محتوى المنهج المطوّر بالمراحل ذاتها التي سبقت الإشارة إليها عند الحديث عن المحتوى، في باب مكوّنات المنهج، ولا بأس هنا من التذكير بالمعايير التي ينبغي أن يتّصف بها، كارتباطه بالأهداف، وواقع المتعلّم، ومراعاته مستواه وميوله، وأهميّته له، إضافة إلى صدقه، وتوازنه من حيث الشمول والعمق، ومناسبته الوقت المتاح لتعلّمه.

رابعاً: تنظيم محتوى المنهج المطوّر:

وفي هذه المرحلة يتمّ تنظيم المحتوى، وترتيب موضوعاته بشكل يتحقّق في هذا التنظيم هدفان:

- الأوّل: تماسك المادّة وترابطها وتكاملها.

- الثاني: سهولة تعلّمها من قبل المتعلّم.

وهذا يعني تحقيق نوع من التوازن بين التنظيمين المنطقيّ والسكولوجيّ للمادّة.

وهنا لابدّ من التذكير بمعايير تنظيم المحتوى، كالاستمرار والتتابع والتكامل والمرونة.

خامساً: اختيار طرائق التدريس:

وفي هذه المرحلة يتمّ تحديد طرائق التدريس وأساليبه وإستراتيجيّاته المناسبة لكلّ موضوع من موضوعات المادّة، على أن تتسم تلك الطرائق والأساليب والاستراتيجيّات بمناسبتها للمحتوى، وانسجامها مع الأهداف، وإثارتها لدافعيّة المتعلّمين، وإتاحتها الفرصة لمشاركة المتعلّم الإيجابيّة في التعلّم، والحرص على إكسابه الخبرات المربية، ومهارات التفكير العلميّ والناقد والإبداعيّ، ومهارات حلّ المشكلة، كما ينبغي أن تتسم بالمرونة، بحيث يمكن تطويرها أو تعديلها، بحسب ظروف البيئة التعليميّة.

سادساً: اختيار الأنشطة التربويّة:

وفي هذه المرحلة يتمّ اختيار الأنشطة الصفّيّة وغير الصفّيّة التي تعزّز تعلّم التعلّم وتثبّته، وتثري الخبرة، وتساعد على تعديل السلوك، واكتساب الاتّجاهات الإيجابيّة، وتشبع الحاجات، وتنمّي الميول والهوايات المفيدة، ونشير في هذا المقام إلى مواصفات النشاط الهادف، كارتباطه بأهداف المنهج ومحتواه، وتنوّعه، ومناسبته للمتعلّمين، ومراعاة مبدأ الفروق الفرديّة، وتوفير الفرص

المساعدة على اكتساب القيم والاتّجاهات الإيجابيّة، والمهارات التعليميّة المنسجمة مع طبيعة العصر، ولا سيّما مهارات التعلّم الذاتيّ، والتعامل مع تكنولوجيا التعليم. إضافة إلى المهارات الاجتماعيّة المستندة إلى المبادئ الديمقراطيّة، وثقافة التسامح وقبول الآخر.

سابعاً: تحديد الوسائل التعليميّة:

يتطلّب المنهج المطوّر منظومة من الوسائل والتقنيات التعليميّة التي تساعد كلاً من المعلّمين و المتعلّمين على تحقيق أهداف المنهج، فقد تدخل موضوعات جديدة على المنهج المطوّر تستدعي استخدام مصوّرات أو أفلام أو تسجيلات أو أقراص مدمجة أو بطاقات ولوحات جديدة تسهم في تسهيل تعليمها وتعلّمها، وهذا ما يتطلّب توفير الأجهزة التقنية الضروريّة لبعض الموادّ التعليميّة، كأجهزة العرض الثابتة والمتحرّكة، والبرامج والأفلام التعليميّة، والشفافّات وغيرها.

إنّ تجاهل مثل هذه الوسائل والأجهزة والتقنيّات لا يعطي مصداقيّة لعمليّات تقويم المنهج المطوّر؛ ولذلك فإنّ توفيرها بين أيدي المتعلّمين والمعلّمين والمشرفين التربويين الذين يشاركون في تطبيق المنهج المطوّر ومتابعته وتقويمه أمر بالغ الأهميّة، ولا غرو في ذلك، فالوسائل والأجهزة والتقنيّات التعليميّة مكوّن لا يقلّ أهميّة عن سائر مكوّنات المنهج الحديث.

ثامناً: اختيار أساليب التقويم:

في هذه الخطوة يتمّ تحديد أساليب تقويم تعلّم المتعلّمين، وما أحدثه المنهج المطوّر من تعديل في سلوكهم؛ ويندرج ضمن تلك الأساليب أساليب تقويم

التحصيل الدراسيّ، وأساليب تقويم النموّ الشخصيّ والانفعاليّ على أن تتوافر في تلك الأساليب المواصفات العلميّة من مثل الارتباط بالأهداف، والاستمرار، والوضوح، والصدق، والثبات، والموضوعيّة، والشمول، والاقتصاد في الوقت والتكلفة والجهد، وغير ذلك من مواصفات.

وهنا لا بدّ من الإشارة إلى ضرورة تنويع أساليب الاختبارات التحصيليّة، كالاختبارات الشفويّة، والكتابيّة (موضوعيّة وشبه موضوعيّة ومقاليّة) إضافة إلى الاختبارات العمليّة، وأساليب تقويم الجانب الشخصيّ والانفعاليّ للمتعلّم كالملاحظة والمقابلة والاستفتاء، وغيرها.

تاسعاً: التهيئة لتجريب المنهج المطوّر:

وتكون التهيئة من خلال صدور قرارات وزاريّة بتحديد نسبة المحافظات والمدارس التجريبيّة في كلّ محافظة وتسميتها، وتشكيل اللجان المركزيّة والفرعيّة المشرفة على التجريب، وإقامة دورات تدريبيّة مركزيّة للمشرفين التربويين حول المنهج المطوّر، وتكليف هؤلاء المشرفين الذين اتّبعوا الدورات المركزيّة بتنفيذ دورات تدريبيّة للمعلّمين الذين سينفّذون المنهج المطوّر في المدارس التجريبيّة، كما تتضمّن القرارات تشكيل لجان تأليف مقرّرات المنهج المطوّر، وما يلحق بها من موادّ تعليميّة وأدلّة معلّمين (بشكل تجريبيّ)، وتشرع تلك اللجان بتأليف كتب التلميذ والموادّ التعليميّة وأدلّة المعلّمين، على أن يتمّ التأكّد من تغطية المعلومات والحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريّات المتضمّنة فيها مختلف الأهداف، ومناسبتها للأوقات المقرّرة لتدريسها، واتّسامها بالمصداقيّة، والصحّة العلميّة، والحداثة، والسلامة اللغويّة، وسهولة الأسلوب، وجمال الخطّ، ومناسبة

حجمه للفئة المستهدفة من المتعلّمين، وجاذبيّة ألوانه، وغناه بالصور والرسوم والجداول الإيضاحيّة.

هذا بالإضافة إلى توفير المناخ النفسيّ للعناصر البشريّة التي ستشارك في التجريب، لإظهار قدر عال من الحماسة والشعور بالمسؤوليّة الأخلاقيّة والوطنيّة لفي أثناء تنفيذ التجريب، ويدخل ضمن هذه المرحلة تهيئة البيئة الماديّة المناسبة لتجريب المنهج المطوّر، كتهيئة المعامل والورش ومختبرات اللغة، ومستلزماتها الضروريّة.

عاشراً: تجريب المنهج المطوّر:

تهدف عمليّة تجريب المنهج المطوّر إلى:

- التأكّد من توافر الشروط والمعايير المحدّدة لكلّ من المحتوى والخبرات والطرائق والوسائل والكتب والموادّ التعليميّة، واتّساقها مع الأهداف المحدّدة للمنهج.
- التعرّف إلى المشكلات والعوائق التي تواجه المنهج المطوّر لتذليلها قبل التنفيذ.
- التأكّد من امتلاك المعلّمين والمشرفين الكفايات الأكاديميّة والتربويّة التي تكفل تحقيق أهداف المنهج المطوّر.

ويمرّ تجريب المنهج بجملة من الخطوات، لعلّ أهمّها:

- وضع الخطّة الإجرائيّة لتنفيذ عمليّة التجريب وفق الشروط العلميّة المعروفة، متضمّنة استصدار القرارات، وتشكيل اللجان المركزيّة والفرعيّة للإشراف على العمليّة ومتابعتها.

- اختيار عينة التجريب بحيث تكون ممثّلة للمجتمع الأصليّ وتحدد وفق عدّة متغيّرات (ريف، مدينة)، (مدارس ذكور، مدارس إناث، مدارس مختلطة)، (مدارس رسميّة، مدارس أهليّة) (بناء مدرسي حكوميّ، بناء مدرسيّ مستأجر)، (مدارس ذات دوام كامل، مدارس ذات دوام نصفيّ، أو ثلثيّ) وغير ذلك من المتغيّرات الممثّلة للواقع.
- إعداد الأدوات والاختبارات والمقاييس المختلفة الضروريّة لتقويم عمليّة التجريب وفق الشروط العلميّة السليمة.
- توفير المستلزمات الضروريّة للتجريب كالكتب التجريبيّة، وأدلّة المعلّمين، والموادّ التعليميّة والوسائل، وتوفير البيئة الماديّة والبشريّة لنجاح عمليّة التجريب.
- تطبيق التجريب في المدارس التجريبيّة وفق الشروط التجريبيّة الموضوعيّة، والعمل على استبعاد مختلف العوامل والمتغيّرات التي يمكن أن تتدخّل وتشوّه نتائج التجريب.
- إجراء تحليل شامل لعمليّة التجريب تستخدم فيه مختلف الأساليب العلميّة، وعقد ندوات يشارك فيها معلمو التجريب، و مشرفوهم، وعينة من أولياء الأمور وتلاميذ المدارس التجريبيّة، ووسائل الإعلام، والمهتمّون بالعمليّة التربويّة في الجامعات ومراكز البحث؛ لمناقشة نتائج التجريب، وتشخيص الصعوبات، وتحديد أوجه القصور في مختلف جوانب المنهج التجريبيّ، وتلافيها استعداداً لمرحلة تنفيذ المنهج المطوّر وتعميمه.
- يمكن إعادة تجريب المنهج المطوّر ثانية، وثالثة؛ لتخليصه من الشوائب، والوصول به أعلى درجة من الكفاية الداخليّة والخارجيّة.

حادي عشر: الاستعداد لتعميم المنهج المطوّر:

ليس من الحكمة التسرّع في تنفيذ المنهج المطوّر، إذ لا بدّ من الاستعداد لهذا التنفيذ، وقد تستغرق هذه الاستعدادات سنة أو سنتين أو أكثر، ومن الاستعدادات لتنفيذ المنهج المطوّر القيام بما يأتي:

"- توفير الميزانيّة اللازمة لذلك.

- إنجاز الكتب الدراسيّة (كتب التلميذ، كتاب المعلّم، كتب النشاط، النشرات).

- تجهيز المدارس بما يلزم من معامل وأجهزة وأدوات.

ب- اتّباع المعلّمين دورات تدريبيّة ليصبحوا قادرين على تنفيذ المنهج الجديد، واستخدام الطرائق والوسائل والأجهزة التعليميّة الحديثة، وما يناسبها من وسائل التقويم.

- اتّباع الموجّهين والمشرفين دورات تدريبيّة لمعرفة الطرائق والوسائل لحديثة في الإشراف والتوجيه والإرشاد، تبعاً للمنهج المقترح.

- تهيئة التلاميذ وأولياء الأمور وأفراد المجتمع؛ بعقد ندوات ومؤتمرات لإقناعهم بضرورة وأهميّة التطوير للمناهج.

- إعداد الوسائل المتنوّعة والمختلفة الضروريّة لعمليّة متابعة المنهج المقترح وتقويمه" (العجمي، 2005، ص 364- 365).

ثاني عشر: تعميم المنهج المطوّر:

بعد الانتهاء من الاستعداد لتعميم المنهج المطوّر، تصدر القرارات المتعلّقة بتعميم المنهج، محدّدة موعد بدء تعميمه على مختلف مدارس الدولة، وتنشر هذه

القرارات عبر وسائل الإعلام المسموعة والمقروءة والمرئيّة، وعادة ما يكـون بـدء العمل في المنهج المطوّر في بداية العام الدراسيّ.

ثالث عشر: تقويم المنهج المطوّر:

لا يعني تعميم المنهج المطوّر الانتهاء من العمل، وإنّمـا يعـني بـدء مرحلـة جديدة من المتابعة والتقويم؛ حيث يعـدّ منهجـاً قائمـاً يحتـاج إلى كشـف ثغراتـه وأوجه قصوره، استعداداً لعمليّة تطوير جديدة، فعمليّة تطوير المنهج لا تتوقّـف، وإنّما هي عمليّة مستمرة متجدّدة تجدّد الحياة.

التقويم (تقويم المنهج)

ان التقويم المبني على اسس علمية سليمة هو الوسيلة التي يمكن بواسطتها التأكد من مدى نجاح المنهج في تحقيق أهدافه، فـالتقويم يعـد عنصـرا مهمـا مـن عناصر المنهج، لما له من قدرة على التأثير في عناصر المنهج الاخرى والتـأثر بهـا فعند تقويم المنهج قد نلجأ إلى تغـير أو تعـديل في بعـض أهدافـه اذ ثبتـت عـدم صـلاحيتها أو صـعوبة تحقيقهـا في ظـل الامكانـات المتاحـة أو عـدم مناسـبتها للدارسين وقد يضطر واضعو المنهج إلى تعديل أو حـذف بعـض اجـزاء محتـوى المنهج أو انشطته اذ اثبتت عدم فعاليتها في تحقيق الاهداف بصورة جيدة فالتقويم هو العميلة التي يقوم بها الفرد أو تقوم بها الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق اهداف المنهج وكذلك نقاط القوة أو الضعف فيه.. ولا تنحصر عمليـة التقويم بتشخيص الواقع بل تمتد إلى وضع تصور لعـلاج نـواحي القصـور الـتي كشفت عنها عملية التشخيص للوصول إلى افضـل اداء واحسن انتـاج ممكن.

اذ ان عملية التقويم لا تعني وصف حالة المنهج الراهنة وانما تهدف إلى الوصول إلى احكام لابد منها فيكون في ضوء معايير معينه وأهداف التربية هي معايير الحكم على مدى صلاحية المنهج أو عدم صلاحيته.

تعد عملية التقويم شاملة لكل جوانب العملية التربوية تبدأ من تقويم المنهج، المعلم والطالب.. وتشمل كذلك جميع الجوانب ذات العلاقة بالعملية التربوية اذ تتعدى إلى تقويم دور الاباء واوليا الأمور والجهات المسؤولة عن المدارس وحتى البيئة المحيطة بالمدارس.

نماذج في المناهج

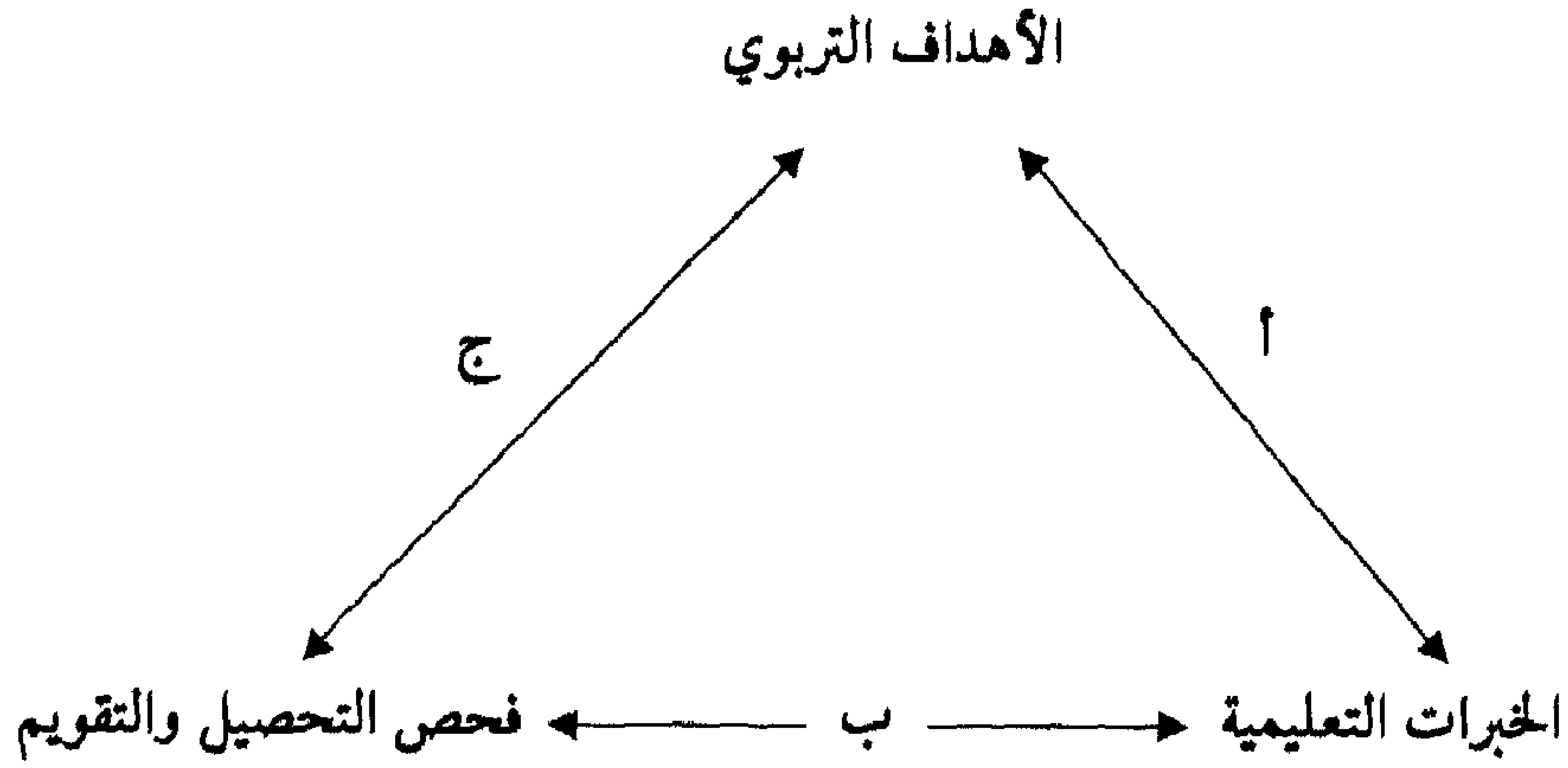
1- نموذج المخرجات (تايلر)

يعد نموذج تايلر لتقويم المنهج اشهر نماذج تقويم المناهج وهو اولها فقد وضعه تايلر عام 1950 ويتميز هذا النموذج بالبساطة من خلال تحديد تايلر الدرس بارتكازها على ثلاثة مراكز للاهتمام هي

أ- الاهداف التربوية

ب- الخبرات التربوية التي تحقق تلك الاهداف كما في ذلك اجزاء التنفيذ

ج- فحص النتائج ولعل اهم ما ينبه من فحص الناتج هو قياس مدى توافقه مع الاهداف المطلوب تحقيقها.



شكل يبين نموذج تايلر لتقويم المنهج

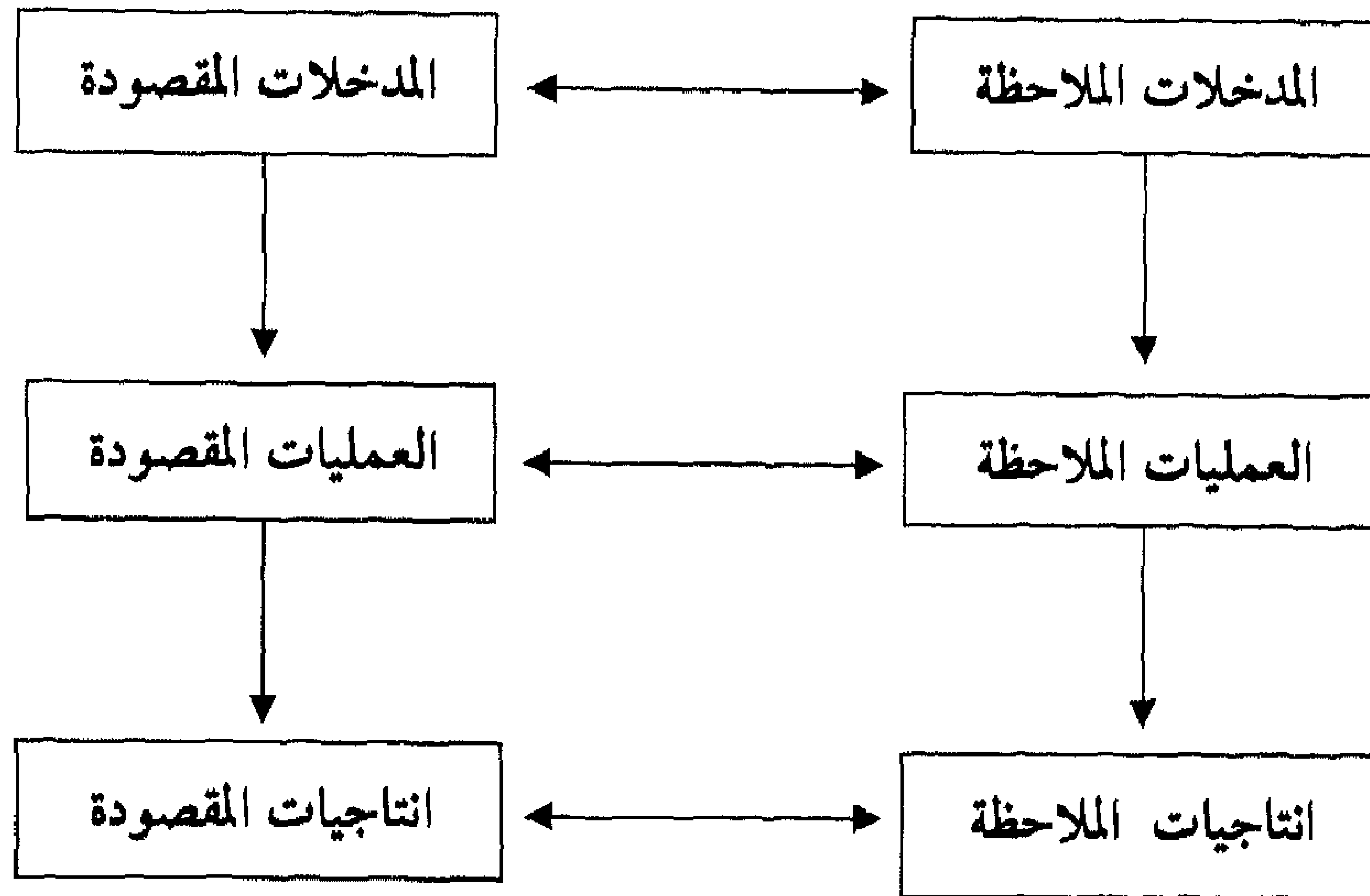
وقد تعرض نموذج تايلر للنقد لأنه لا يعير اهتماماً لظواهر عدة مهمة اضافة إلى ما يتناوله قبل اتخاذ حكم على المنهج فقد ذكر سكرفن عام 1967 وأكلاص عام 1969 ان نموذج تايلر لا يتعامل مع الادوات غير المخطط لها أو غير المقصودة.

2- نموذج تقويم واقع الحال:

ان من ابرز اصحاب هذا النموذج سكرفن Scriven الذي يرى ان التقويم ينبغي ان يعادل الإجابة عن عدد من الأسئلة منها إلى أي مدى يعمل البرنامج أو المنهج موضوع التقويم بصورة جيدة؟ هل يساوي كلفته؟ ويرى ان هذه الأسلة وغيرها تتعلق بنتيجية البرنامج وجدواه وصلاحيته يمكن ان تتأثر اثناء عمل البرنامج أو في نهايته فيكون التقويم في الحالة الأولى تطويرياً (بنائياً)

ويكون في الحالة الثانية تقويماً نهائياً حيث يتم تلخيص مزايا البرنامج

وسلبياته من خلال حصيلته النهائية الأمر الذي يساعد المسؤولين عن تطبيقه في معرفة ايجابياته وسلبياته ومن ثم تطويره وتحديد الشروط والظروف اللازمة لنجاحة. ان هذا النموذج يركز على دراسة البرنامج وتقويمه كما هو في واقعه الحاضر اثناء تنفيذه أو تقويم ناتجه بعد انتهائه ويكون التقويم في الحالتين للناتج كما هو ويكون بمقدور واضعي البرنامج أو منفذيه مقارنة نتائج التقويم هذه بما كان مخططاً أو مصوراً كما موضح في المخطط الاتي.



نموذج تقويم واقع الحال

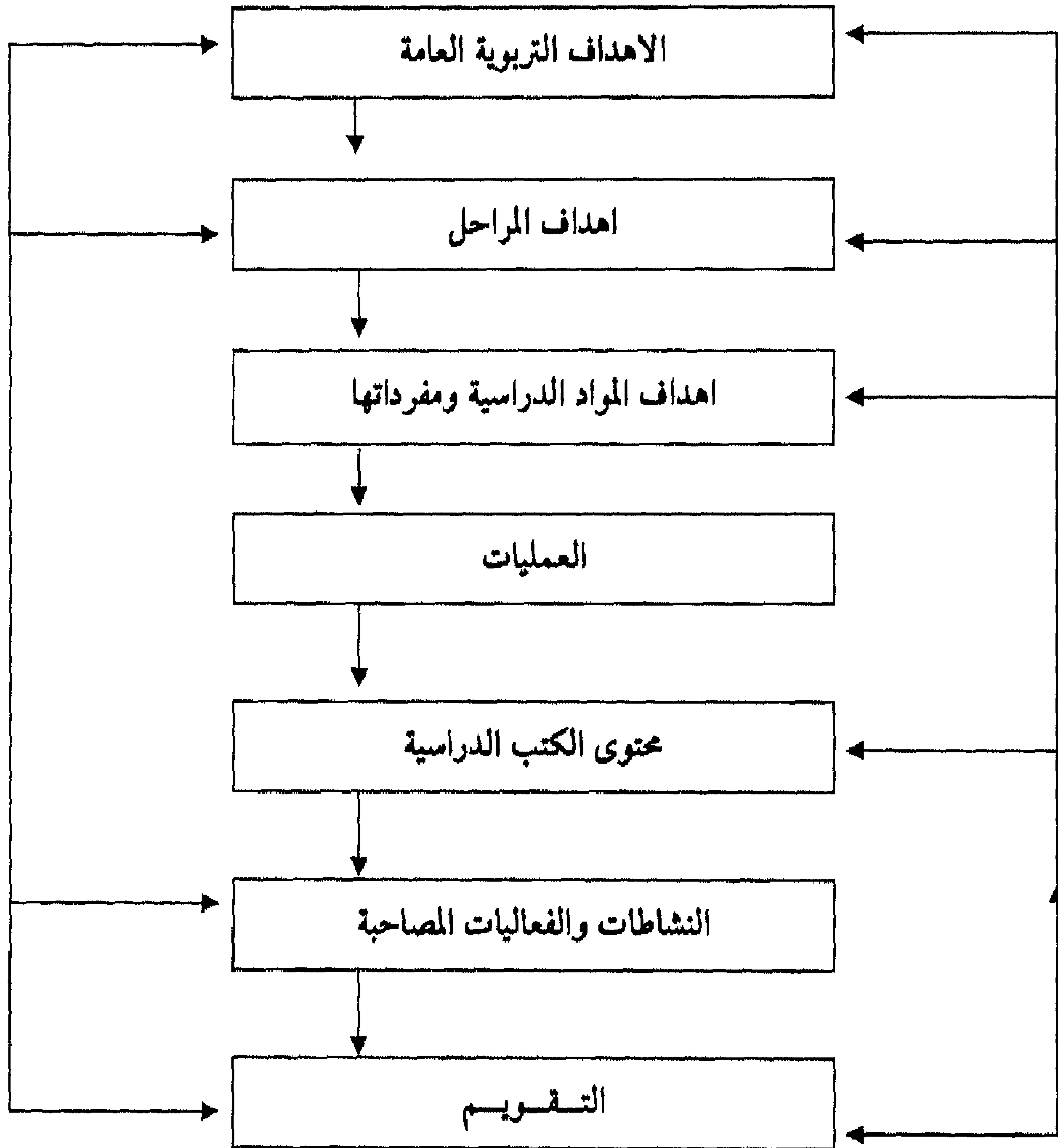
نموذج الجعفري لتقويم المناهج الدراسية للتعلم العام

- تضمن هذا النموذج اربع مجالات هي
- المجال الاول: الاهداف التربوية العامة واهداف المرحلة
- المجال الثاني أهداف المواد الدراسية ومفرداتها.
- المجال الثالث: محتوى الكتاب الدراسية

- المجال الرابع: الانشطة والفعاليات المصاحبة

تعد مجالات نموذج الجعفري شاملة ومتكاملة وذلك لا يمنع من استخدام كل مجال من مجالات الاربعة بحد ذاتها وبشكل منفرد عن المجالات الاخرى.

وفيما يأتي مخطط لأنموذج الجعفري لتقويم المناهج الدراسية



مخطط لأنموذج الجعفري لتقويم المناهج

أنموذج بروفس، 1971

حدد بروفس عملية تقويم البرنامج أو المنهج بما يلي:

1. تحديد المعايير التي بموجبها يتم الحكم على البرنامج التربوي.
2. اعطاء قرار عما اذا كان هناك تناقض بين قسم من جوانب العمل في البرنامج التربوي والمعايير التي تتحكم في تلك الجوانب.
3. استعمال معلومات التناقض لتحديد نقاط الضعف في البرنامج.

وهو يميز بين نوعين من المعايير

أ- معيار المحتوى

- معيار التطوير

ويتم تطوير البرنامج التربوي في ضوء التناقض الموجود بين معايير المحتوى ومعايير التطوير ويتضمن الأنموذج خمس خطوات هي:

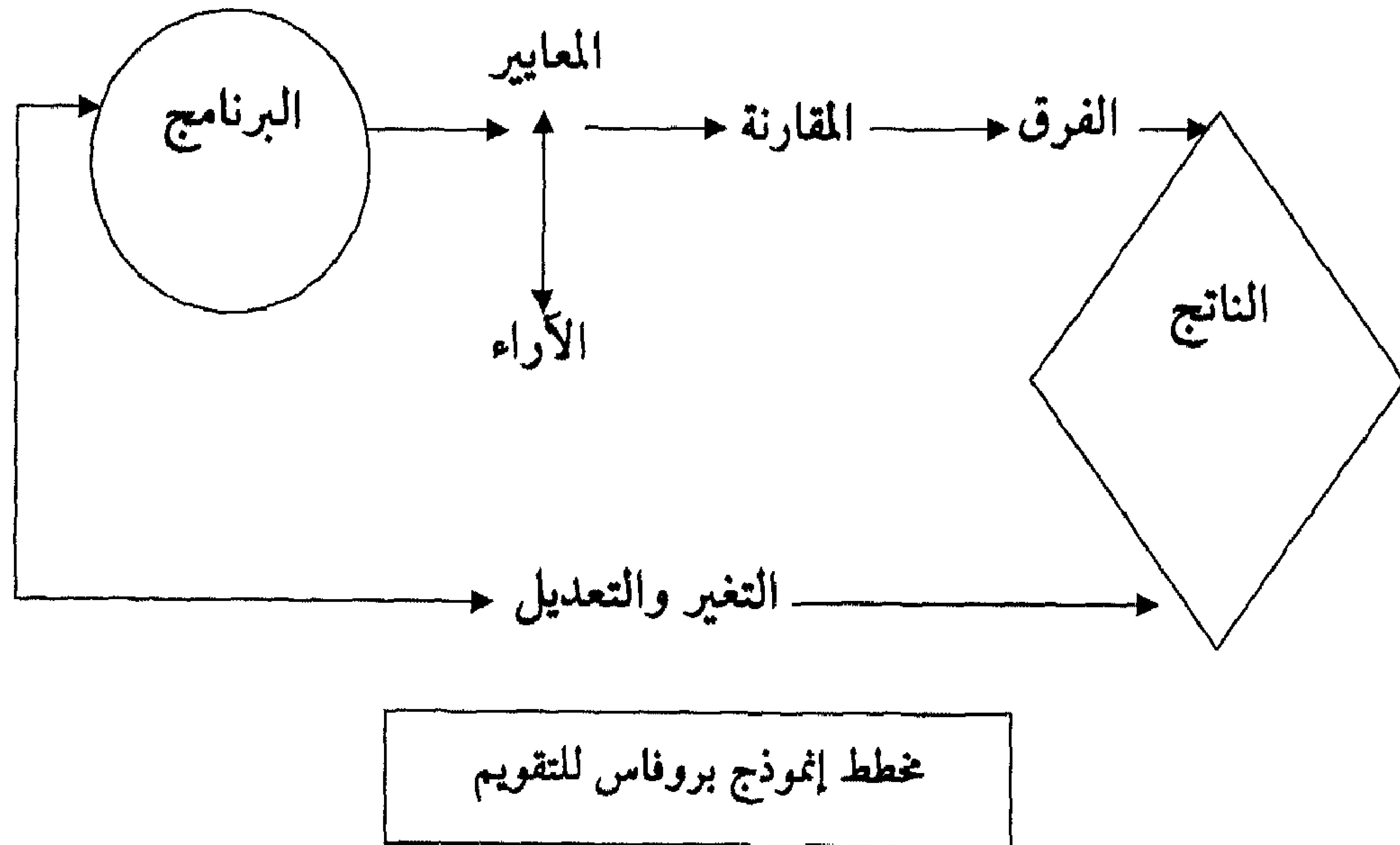
1- التصميم: وفيها يتم تحديد طبيعة البرنامج وأهدافه ومستلزمات تطبيقه.

2- التجهيز: وفيها يتم التأكد من اتساق البرنامج مع المستلزمات المحددة.

3- العمليات: وفيها تتم الموازنة بين المعايير المحددة والاداء الفعلي.

4- النتائج: ومن خلالها يتم التعرف على مدى تحقيق البرنامج لأهدافه

5- مقارنة النتائج: ويتم في هذه المرحلة تحليل الكلفة وموازنتها بالعائد من هذا البرنامج.



مخطط إنموذج بروفاس للتقويم

أنموذج الشبلي، 1984

وهو يعد أنموذجاً للتقويم النهائي للمنهج ويتضمن ست خطوات هي:

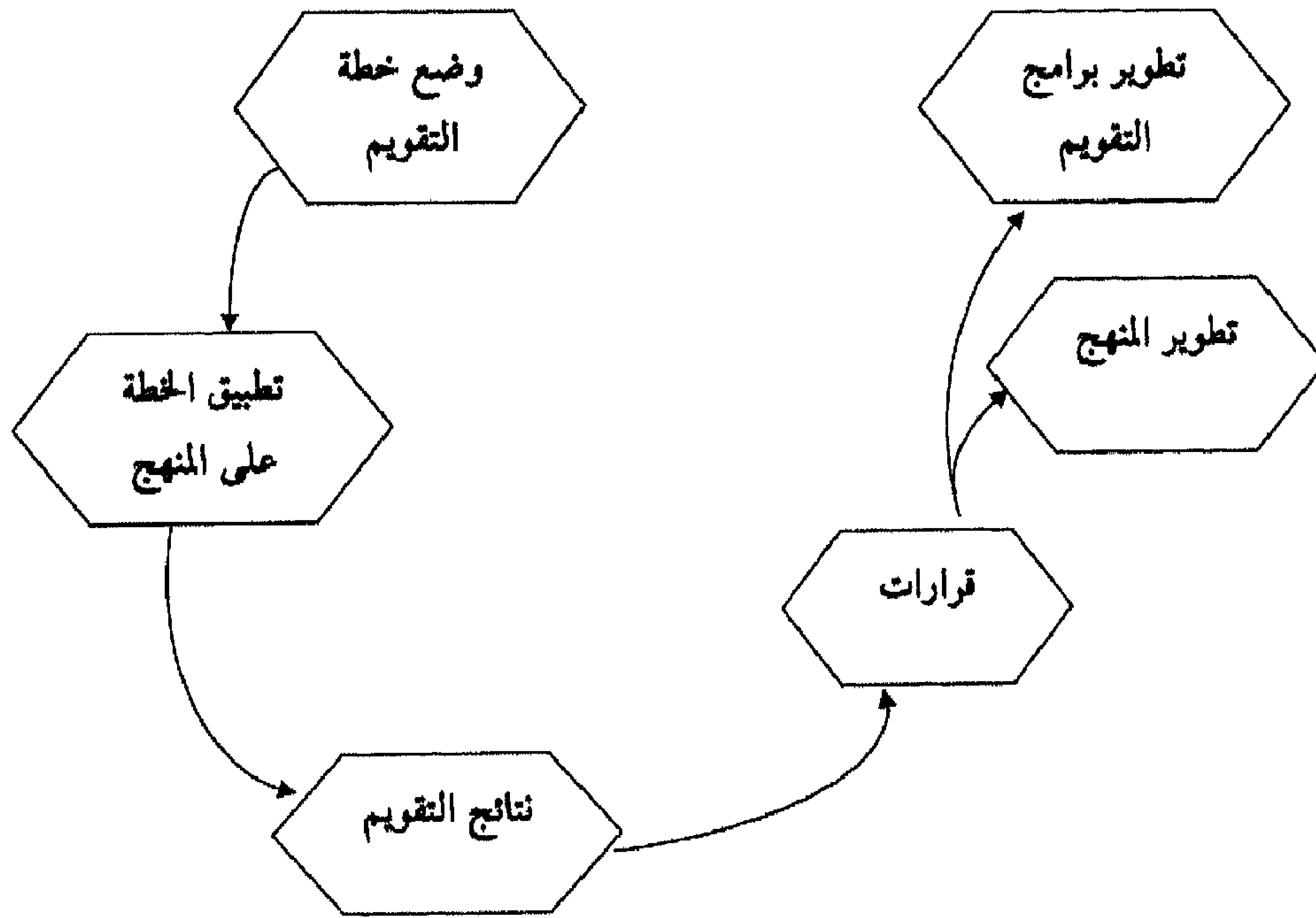
1- بناء برنامج التقويم (وضع خطة التقويم)

2- تنفيذ خطة التقويم على المنهج المدرسي.

3- نتائج التقويم

4- اتخاذ القرارات

5- تنفيذ القرار ونتائجه.



مخطط إنموذج الشبلي للتقويم

أنموذج التميمي، 1997

وهو انموذج توليفي أشتق من عملية الاتصال التي تتم بها العملية التربوية بأطرافها كافة وبتجميع وتفاعل هذه العناصر تتم عملية الاتصال والتواصل ويتحقق الهدف المطلوب.

ويتكون الانموذج من عشر خطوات وهي:

1- وضع خطة التقويم

2- تحديد الجوانب المطلوب تقويمها

3- تحديد اساليب التقويم

4- اعداد أدوات التقويم

5- تقويم برامج التقويم

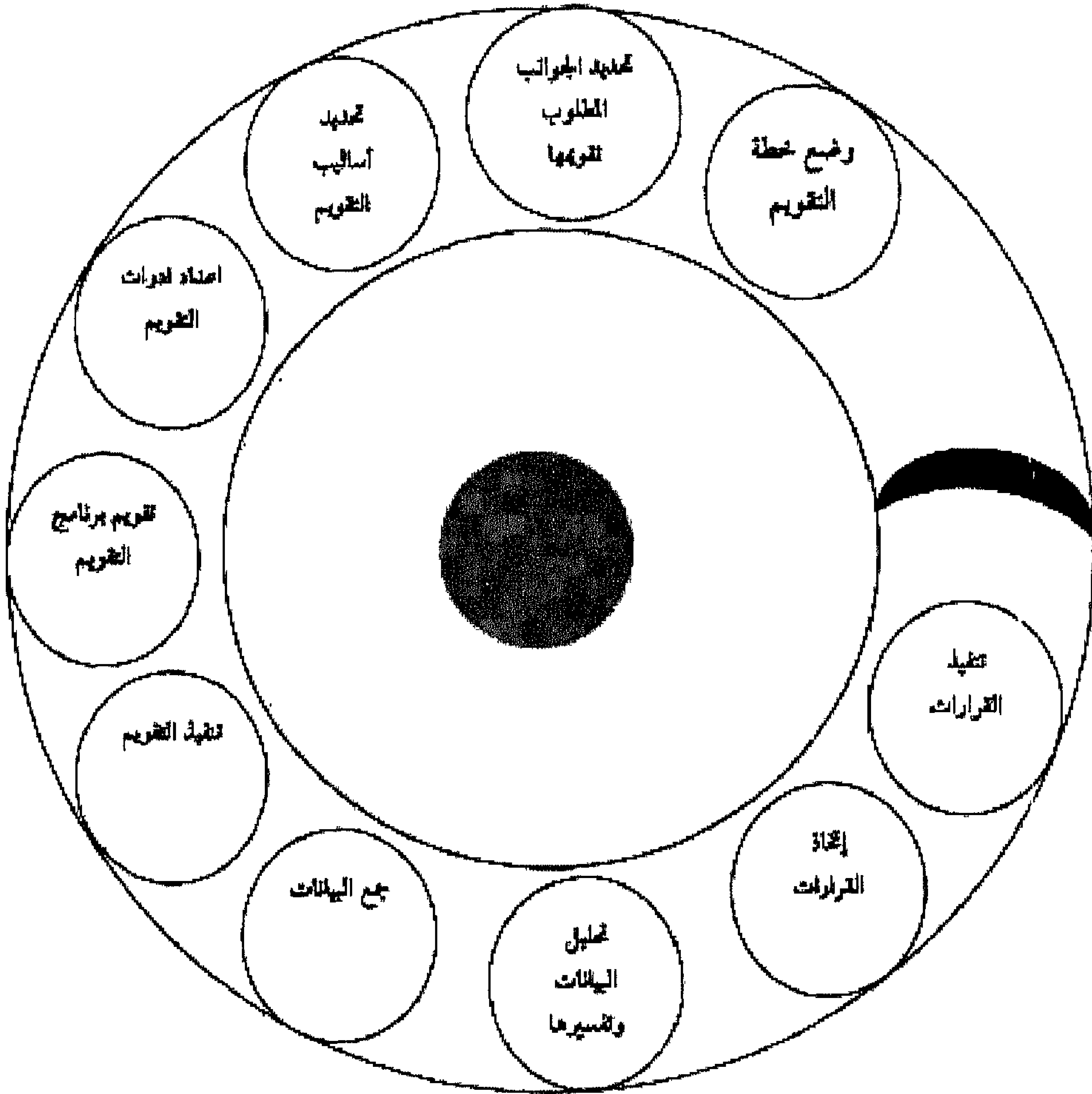
6- تنفيذ التقويم

7- جمع البيانات

8- تحليل البيانات وتفسيرها

9- اتخاذ القرارات

10- تنفيذ القرارات



مخطط إنموذج التميمي للتقويم

دور مدير المدرسة في تنفيذ وتطوير ومتابعة المنهج

إن مدير المدرسة يعتبر قائداً تربوياً في مدرسته. ويفرض هذا الدور قيام مدير المدرسة بمهام إدارية ومهام فنية مع التأكيد على أن العمل الإداري التربوي هو في خدمه العمل الفني وانطلاقاً من إن الإشراف التربوي هو أحد جوانب الإدارة التربوية الذي يعني بالجانب الفني فيها فإن مدير المدرسة هو من هذه الزاوية قائداً تربويا لمدرسته فهو ليس إدارياً محضاً ولكنة مشرفاً تربوياً مقيماً، لهذا فإن مدير المدرسة لابد أن يكون له دوراً في تحسين و تنفيذ المناهج المدرسية ومتابعتها وتطويرها وقبل أن نبين دور مدير المدرسة تجاه تطوير المنهج نبين مفهوم المنهج المدرسي فنقول:

إن المنهج المدرسي هو الوسيلة المستخدمة لتحقيق أغراض التعليم والتعلم وهو الركيزة الثالثة التي ترتكز عليها العملية التعليمية، ويعرف بأنه:

"جميع أنواع النشاط والخبرات التي يقوم بها التلاميذ تحت إشراف المدرسة أو بتوجيه منها سواء كان ذلك داخل المدرسة أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل، بحيث يؤدي ذلك إلى تعديل السلوك والعمل على تحقيق الأهداف التربوية". **(حلمي وحسن، 1988م، ص22)**

«ويبين هذا التعريف أن الخبرة في التربية الحديثة تعني، وحدة حياتية يعيشها الإنسان في موقف معين، ويمر بها التلاميذ في أوقات وفي أماكن متعددة: في الفصول الدراسية، في المعامل، في الملاعب، وفي المكتبات، وفي المسرح، وفي المعارض، وفي الرحلات والزيارات الميدانية"

(نبراوي، 1993م، ص 56-57)

أو هو: مجموعة الخبرات المباشرة وغير المباشرة التي يتضمنها البرنامج التعليمي، فهو الذي يوجه مجوعة الخبرات التعليمية المختلفة والتي تؤدي بمجموعها إلى تحقيق الأهداف التربوية.

فإذا ما رغب مدير المدرسة في تطوير المنهج فيجب عليه أن يراعي أن يكون هذا التطوير متسلسلاً تطورياً يعنى به مجموعة مختلفة من العاملين في المدرسة تسير بالعمل عبر مراحله المختلفة بينما يقوم كل منهم بدور مختلف في نقطة مختلفة من ذلك التسلسل.

والمنهج يشمل أربعة عناصر أساسية هي: الأهداف- المحتوى- الخبرات- التقويم.

والنظام التعليمي هو جسم واحد له مجموعة أعضاء، وترتبط سلامة هذا الجسم بسلامة جميع أعضائه دون استثناء وأي خلل في أي عضو من أعضائه سيؤثر في الأعضاء الأخرى. ولما كان المنهج هو أحد أعضاء النظام التعليمي، لذا فحينما نسعى إلى تطوير المنهج ينبغي أن نطور جميع الجوانب التي لها تأثير مباشر أو غير مباشر في ذلك المنهج.

لذا فإن دور مدير المدرسة في تحسين و تنفيذ المنهج المدرسي يعتبر دوراً فعالا حيث أنه الموجه لخبرات المعلمين المشاركين في التطوير، كما أنه أفضل من يستطيع السير بسفينة التطوير إلى بر الأمان وأن يكون دوره إصلاحي بنائي بشكل لا يؤثر سلباً على معنويات المعلمين حيث أنه:

يساعد في توفير الجو المناسب الذي يمكن الجميع بالمدرسة من العمل بارتياح الأمر الذي يعين على الوصول إلى أفضل النتائج عن طريق تنمية العلاقات وتوطيدها.

كما أنه يستطع بطريقة أو بأخرى أن يخلق جو من التآلف والتعاون بين المعلمين والعاملين بالمدرسة بكل يسر وسهولة.

ويمكن تحقيق مدير المدرسة لجانب تطوير المنهج الدراسي عن طريق القيام بأعمال تقلب عليها السمة الإدارية تتضمن المراحل التالية:

أولاً: التنفيذ

وفي هذه المرحلة توضع الإجراءات الإدارية المقترحة موضع التنفيذ ويسير مدير المدرسة فيها طبقاً للخطوات التالية:

1- التأكد من أن حاجة المدرسة من المعلمين كافة التخصصات قد تحقق.

3- يتأكد أن الفنيين متوافرون كفني المختبر وفني الوسائل التعليمية أو غيرها ممن يتطلب العمل التربوي تواجدهم.

4- التأكد من وصول المقررات المدرسية وأن أعداد الكتب تكفي التلاميذ المسجلين رسمياً مع وجود فائق مناسب والتأكد من أن الكتب الموجودة هي نفس الطبعات المقررة

5- التأكد من وجود الأجهزة والوسائل التعليمية والبرمجيات الحاسوبية المناسبة لسير العملية التعليمية وصيانة ما يحتاج منها إلى صيانة.

6- التأكد من أن البناء المدرسي في وضع ملائم من حيث عدد القاعات وصلاحيتها للتلاميذ واكتمال أثاثها.

7- عمل الجدول المدرسي بحيث يغطى جميع المقررات التي على الطالب دراستها مع مراعاة الأوقات الملائمة لكل مادة منها وتوزيع حصص المادة على أيام الأسبوع.

ثانياً: المتابعة:

إن أي تخطيط أو تنظيم ليس له أية فاعلية أو إيجابية ما لم يكن مشغولا بمتابعة منظمة وفي أوقات متفرقة.

وتشمل المتابعة ما يلي:

1- متابعة خطة العمل والتنظيم المدرسي.

2- متابعة أعمال هيئة التدريس وتسجيل كافة الملاحظات في سجل خاص.

3- متابعة مستويات الطلاب الشهرية.

4- متابعة تقويم أعمال الطلاب.

5- متابعة النشاط المدرسي.

كما يتضح دور مدير المدرسة في تطوير المنهج وتنفيذه من خلال اهتمامه بالآتي:

• أن يكون على دراية وفهم متعمق لأسس بناء المنهج وعناصره الرئيسية، والعوامل المؤثرة عليه، بالإضافة إلى الإحاطة بالاتجاهات الحديثة في تطوير المنهج.

• دعم المنهج المدرسي من خلال:

1- توفير مركز مصادر التعلم بالمدرسة، وذلك بالحرص على تجهيز وتهيئة مركز مصادر التعلم بالمدرسة وتوفير الأجهزة المتطورة والكافية للاستخدام من قبل أكبر عدد من طلاب المدرسة

2- إثراء المادة العلمية.

3- توظيف الكتاب المدرسي.

4- استخدام الوسائل التعليمية، فهي سهل عملية التعليم على المعلم وعملية التلقي على التلاميذ وتوضح الغرض من الدرس وتسهل الفهم فيتحقق بذلك مستوي تعليمي أفضل بجهد أقل وأقصر.

5- توفير الوسائل التعليمية اللازمة. و تجهيز المختبرات المدرسية، وتوفير أدواتها وموادها، وضع خطط منهجية تهدف إلى تفعيل دور الطلاب في عمل التجارب الواردة في المنهج الدراسي، واعتمادهم على أنفسهم في إجراء هذه الأنشطة.

6- توظيف الإذاعة المدرسية، من خلال ربط أهداف الإذاعة المدرسية بالأهداف التربوية للمدرسة والمجتمع، واشتراك أكبر عدد من الطلاب في نشاطاتها

7- توظيف المكتبة المدرسية.

8- الأنشطة الصفية ولا صفية. حيث ان الاهتمام بتطوير الأنشطة المدرسية الملائمة والمصاحبة للمنهج الدراسي. وربط المنهج بتنفيذ النشاط المدرسي باعتباره منظومة شاملة ومتكاملة تتكون من العديد من الأطراف أو العناصر

9- توظيف المختبر المدرسي. بالاهتمام بمختبر المدرسة والمحافظة على تنظيفه وتنظيمه ومستوى الأمان داخله وعمل التجارب المتعلقة بتنفيذ المنهج بداخله.

1- يشرف مع زملائه على دراسة المقررات الدراسية وربطها بالواقع الحضاري الذي يحدث في العالم مع تشجيع البرامج التعليمية والابتكارية وخاصة في مجال وسائط وطرق التدريس الجديدة.

2- أن عملية تطوير المنهج المدرسي لابد ان تشمل المعنى العملي للمنهج وهو ما يتم تنفيذه على ارض الواقع في المدرسة وهذا يعني ان تشمل عملية التطوير طرق التدريس وطرق القياس والتقويم والوسائل التعليمية والأبنية المدرسية والإدارة المدرسية بالإضافة إلى تدريب المعلمين تدريبا يتناسب مع أهداف التطوير وغاياته.

دور المدير في متابعة المنهج وتنفيذه وتطويره من خلال المعلم:

إن إعداد المعلم يلعب دوراً مهماً في قدرته على التعامل مع المنهج، وكذلك تنفيذه بالصورة المطلوبة. ويتطلب تنفيذ المعلم للمنهج حسب ما رسم له إعداداً جيداً. ويتم ذلك عن طريق:

1- تذليل العقبات التي تواجه المعلمين، ومدّهم بكل أنواع الدعم التي قد يحتاجونها، و تزويدهم بالوسائل اللازمة أو غير ذلك، للمحافظة على الدافعية للعمل لديهم .

2- متابعة تنفيذ توصيات الموجهين التربويين للمعلمين، والاطلاع على التحضير والأعمال الكتابية للطلبة، ومتابعة العمل على الارتقاء في تحصيل الطلبة وتقدّمهم، ومساعدة المعلمين في ذلك بالطرق المناسبة.

3- الإشراف على المعلمين وزيارتهم في الفصول والاطلاع على أعمالهم ونشاطهم ومشاركاتهم.

4- الإسهام في النمو المهني للمعلم من خلال تلمس احتياجاته التدريبية واقتراح البرامج المناسبة له، ومتابعة التحاقه بما يحتاج إليه من البرامج داخل المدرسة

وخارجها وتقويم آثارها على أدائه، والتعاون في ذلك مع المشرف التربوي المختص.

3- وضع خطة لتدريب المعلمين لكي يتدربون على المنهج المقرر وطرق تدريسه. فتدريب المعلم أثناء الخدمة يتمثل في الاهتمام بالتدريب المستمر لاستمرار تجدد المعارف والخبرات وتدريبه على التقنيات الحديثة وربط ذلك بالترقيات ومن أهم ما يجب أن يتدرب عليه المعلم تدريبه على الاتجاهات الحديثة في طرق التدريس وتدريبه على استخدام التقنيات الحديثة وتوظيفها في عملية التدريس أيضاً تدريبه على إتقان مهارات الحاسب الآلي وكيفية استخدامه في العملية التعليمية وألا يقف عند حد معين في التدريب بل يكون قادراً على تطوير ذاته باستمرار.

4- وضع خطة لتدريب المعلمين على الوسائل والأجهزة التعليمية والتقنيات التربوية التي يتطلبها المنهج المدرسي.

5- يشجع المعلمين والمدرسين على إتباع الطرق الحديثة في التعامل داخل الصف، فللصف مناخ خاص والمدرس هو قائده وهو الذي يديره ويشرف على الانضباط فيه، لذلك لابد من معرفة هذا المناخ والكيفية التي يتعامل فيها المدرس مع الطلبة تحت غطاء الفروق الفردية والقدرة العقلية والنضج ومرحلة النمو.

6- يتابع الهيئة التدريسية على تنفيذ ملاحظاته

كذلك يتضح دور مدير المدرسة في تطوير المنهج من خلال:

- الحرص على مطالبة المعلمين بصياغة أهداف الدروس اليومية صياغة سلوكية إجرائية

- تفعيل دور المكتبة المدرسية وربطها بالمنهج
- استثمار الرحلات والزيارات والمعسكرات المدرسية في خدمة المنهج
- التخطيط لبعض الدروس التطبيقية في المدرسة والإشراف على تنفيذها
- تنظيم جداول لتبادل الزيارات بين المعلمين والإشراف على تنفيذها
- تنظيم الورش التعليمية التربوية داخل المدرسة والإشراف على تنفيذها
- تزويد العاملين بالمدرسة بالقراءات والمطبوعات والنشرات التربوية
- النقد البناء لسجلات المعلمين وأعمالهم التحريرية بهدف تدعيم الإيجابيات وتلافي السلبيات.
- متابعة تنفيذ المعلمين لملحوظات المشرفين الزائرين
- تشجيع العاملين بالمدرسة على الالتحاق بالدورات التدريبية التي تفيدهم في مجال عملهم.

جوانب تطوير المعلمين وتنميتهم مهنياً.

(أ) الجانب المعرفي ويتضمن:

1) معرفة خصائص التلاميذ النفسية والجسمية والاجتماعية ومراعاة هذه الخصائص في التعليم.
2) المعلومات والحقائق والتعميمات في المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها.
3) حاجات المجتمع الاجتماعية والاقتصادية والعلمية.
4) الأسس التي تبنى عليها المناهج الدراسية.

5) توضيح طرق التدريس المناسبة لمادته التي يقوم بتدريسها، وحل المشكلات التي تواجهه تجاه ذلك عن طريق إطلاع المشرف التربوي على تلك المشاكل ليتعامل معها ويعمل على حلها

6) دورة في تحسين تنفيذ المناهج الدراسية، وتضمينها مهارات التفكير ومهارات حل المشكلات والتعلم الذاتي

(ب) الجانب السلوكي فيشمل:

1) القدرة على إدارة غرفة الصف.

2) قدرة المعلم على التخطيط لدروسه بمستوياته الثلاث (السنوي والشهري واليومي).

3) قدرة المعلم على استخدام الوسائل التعليمية. وضع إمكانات المدرسة تحت تصرفه

4) قدرة المعلم على تنظيم نشاطات صفية ولا صفية مناسبة لتلاميذه.

5) قدرة المعلم على استخدام اللغة العربية السليمة بوضوح.

6) قدرة المعلم على وضع اختبارات تقيس تحصيل التلاميذ.

7) قدرة المعلم على تحليل نتائج الاختبارات.

8) قدرة المعلم على طرح الأسئلة داخل الصف.

9) قدرة المعلم على إنتاج ما يلزمه من وسائل تعليمية.

10) قدرة المعلم على توظيف الكتاب المدرسي توظيف فاعلاً.

11) قدرة المعلم على إثراء المناهج الدراسية.

12) قدرة المعلم على التواصل الإيجابي مع من يتعامل معهم في الإدارة التربوية من أجل تطوير مهاراته التعليمية.

❖ دور المدير في متابعة المنهج وتنفيذه وتطويره من خلال الطلاب:

1- ربط محتوى المقررات بواقع الطلاب وبيئتهم.

2- تهيئة المجال أمام الطلاب لاكتساب الخبرات المناسبة من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية.

3- الاهتمام بتوجيه السلوك لدى الطلاب طبقاً للأهداف المنشودة.

4- العناية الشاملة بجميع نواحي نمو التلاميذ.

5- تنشئة الطلاب على حب العمل الجماعي والتعاون مع الآخرين في سبيل الوصول إلى أفضل النتائج بأقل التكاليف وأسهل الطرق.

6- تنسيق نشاطات التلاميذ المتعلقة بخدمة المجتمع المحلي.

7- يشرف على نشاطات الطلاب المصاحبة للمنهج مثل الحفلات المدرسية، والجمعيات العلمية والأدبية وغير ذلك من أنواع النشاط المدرسي.

دور مدير المدرسة في تنفيذ وتطوير المنهج من خلال البناء المدرسي وملحقاته.

"يعد المبنى المدرسي الوعاء الذي تفاعل فيه جميع العمليات التعليمية والتربوية وبسبب انتشار التعليم في جميع المناطق وفي ظل الإمكانيات المحدودة اضطرت الوزارة إلى استئجار مباني دراسية غير مؤهلة وتكمن مشكلة المباني الدراسية الغير مؤهلة في عجزها على ملاحقة التطور الكبير واستخدام التكنولوجيا والتقنيات العلمية الحديثة فقرب القاعات الدراسية من بعضها

يتسبب في الضجيج وتداخل الأصوات وعدم وجود أماكن لتنفيذ الأنشطة وانعدام غرف مصادر التعلم والمختبرات العلمية فضلاً عن معامل الحاسب التي تحتاج إلى إمكانيات كبيرة لتوفيرها. كما تحول الإمكانيات المادية دون استخدام التقنية في التعليم".

(مرعي، والحيلة، 1989، ص265)

دور مدير المدرسة في تنفيذ وتطوير المنهج من خلال المجتمع المحيط ويكون ذلك بتوثيق الصلة بين المدرسة والبيئة المحلية والمجتمع المحلي، عن طريق:

1- "توعية التلاميذ بالمحافظة على البيئة وحمايتها من التلوث والمحافظة على الممتلكات العامة والموارد الطبيعية

2- تنمي الاتجاهات الايجابية نحو العمل اليدوي وتقدير قيم الإنتاج".

(معجب - وآخرون، 1423هـ، ص369)

دور المعلم وفق المنظومة الجديدة:

لم يعد دور المعلم ملقناً للدروس وممتحناً لما قام بتلقينه بل مصمماً للمنهج ولخبرات التعلم واستراتيجيات التقويم التي يضعها للتشخيص ولجمع معلومات عن طلابه وأولياء أمورهم حول جوانب الضعف التي يعاني منها طلابهم، وجوانب القوة التي يتمتعون بها، فلم يعد استخدام الكتاب المدرسي كدليل أوكمصدر أساسي في التخطيط وفي تنفيذ عملية التعليم ولا حتى في التقويم ومهما تكن من مبررات كقلة الخبرة أو عدم توفر الوقت الكافي للتخطيط أن يتم اعتبار الكتاب المدرسي هو المصدر الوحيد لعملية التعلم.

ويجتهد مصممي المناهج عند تخطيطهم وبنائهم للمنهج في اختيار مادة التعلم ويبقى للمعلم القرار الأخير في إقرار ما يقوم بتدريسه لطلابه يوما بيوم، وتحديد أهداف التعلم التي يسعى لإكسابها وبناء خبرات التلاميذ، وتحسين بيئة التعلم وجذب اهتمامهم، والربط المنطقي بين المفاهيم ومهارات التفكير وتعزيز تفكير الطلاب وتقويم تقدمهم، كما ينتظر منه:

- تقديم مناهج متميزة.
- تغطية المفاهيم الرئيسية بعمق كاف لضمان فهم الطلاب.
- مساعدة المتعلمين في استخلاص المفاهيم الرئيسية.
- الأخذ في الاعتبار خبرات الطلاب السابقة، والمفاهيم التي لديهم، وتصحيح المفاهيم الخاطئة منها.
- تقديم خبرات ذات معنى وعزو المفاهيم ومواضيع الدرس إلى ظواهر مباشرة أو غير مباشرة من البيئة.
- يسمح ويساعد المتعلمين على طرح أفكارهم والتعبير عنها.

استراتيجيات التدريس وأدوار المعلم:

ليس بالضرورة أن يكون التعلم نتيجة حتمية أو مخرجاً مؤكداً لعملية التعليم فعند تدريس موضوع ما في حصة دراسية أو خلال وحدة دراسية فإنه من النادر أن تبقى المعرفة لدى المتعلم حتى نهاية مرحلة دراسته، حيث تظهر الأبحاث أن المتعلمين وحتى المتميزين منهم يفهمون أقل مما يتوقع منهم، كما أنه عندما تكون الثقافة العلمية غاية؛ فإنه لا بد أن تعطى عملية التعليم (التدريس)

وقتاً كافيا حتى يتسنى للطالب الوقت الكافي للاستكشاف والملاحظة واختبار المعرفة وبالتالي تبدو الحاجة ماسة في التركيز على المفاهيم والمهارات الأساسية وبالتالي التركيز على الفهم وليس على الكم المعرفي، وتوجد مجموعة من الاستراتيجيات التى تساعد على بقاء المفاهيم:

الاستراتيجيات	ما تقوله البحوث التربوية
تحديد التشابه والاختلاف في المفاهيم	ترى البحوث التربوية أن يعزز الاختلاف والتنوع بين الطلاب ويوسع الفهم كما ثبت أن من أنجع الطرق استخدام الرسوم البيانية والصور والأشكال
التلخيص وكتابة الملاحظات	- ترى البحوث التربوية أن أخذ الملاحظات الكثيرة وغير التفصيلية أفضل من الملاحظات القليلة - تعزيز جهود الطلاب والمتميزين منهم (ترى البحوث أن كثيراً من الطلاب لا يدركون أهمية بذل الجهد ولكن يمكن للمعلم تعديل قناعاتهم)
الواجبات المنزلية وحل التمارين	ترى البحوث أهمية التنويع في الواجبات الواضحة والمحددة تبعا للمستوى الدراسي، وعلى المعلم أن يقدم تغذية راجعة للواجبات، وتعتبر الدقة والسرعة من أهم دلائل فعالية التمارين
العروض غير اللغوية	ترى البحوث أن المعرفة تخزن في شكلين لغوي وبصري، وكلما استطاع المتعلم استخدام الشكلين في الصف كلما زادت فرصته للإنجاز واستخدام

الاستراتيجيات	ما تقوله البحوث التربوية
	العروض غير اللغوية (الرموز، توضيح العلاقات تزيد من نشاط الدماغ)
التعلم التعاوني	ترى البحوث أن التعلم التعاوني يزيد من فعالية التدريس ضمن مجموعات صغيرة
توليد واختبار الفرضيات	ترى البحوث أن المدخل الاستنتاجي deductive (استخدام القانون لبناء افتراض) أفضل طريقة لهذه الاستراتيجية
طرح الأسئلة	تعتبرها البحوث أداة تحليلية للتركيز على ما هو مهم قبل تقديم خبرات التعلم

وتتعدد نظريات التعلم وتختلف ولكنها في جوهرها محاولات للشرح والتنبؤ بالسلوك الذي يكتسب به "المتعلم" معارف ويعالج معلومات ويكون اتجاهات وقيماً معينه، وقد تأثرت نظريات التعلم المعاصرة بالبحوث المتعلقة بفسيولوجيا الدماغ البشري والكيفية التي يعمل بها، ومن ناحية أخرى فإنه حدث تطور في مفهوم " التعلم " في حد ذاته. فقد حدث تغير من مفهوم التعلم على أنه " ناتج" (Product) إلى كونه "عملية" (Process)؛ بمعنى أن التعلم يتجاوز مجرد تكوين مخزون من الحقائق يتم إدخالها بطريقة خطية، كما يتجاوز قياس التعلم بالقدرة على تذكر واستدعاء تلك الحقائق؛ تجاوز ذلك ليشمل التعلم فهماً أوسع واعمق وربطاً منظومياً لما يتم " تعلمه " بما يمكن المتعلم من تشكيل أنماط معرفية ذات معنى، ولعل نظرية أوزبل Ausubel إحدى النظريات

المعرفية التي اهتمت بدراسة العمليات المعرفية التي تحدث ضمن البنى المعرفية للمتعلم

المعلم كمصمم للمنهج المتكامل:

هل يمكن أن يقدم للمعلم مقرراً متكاملاً أم أن التكامل يفترض أن يديره ويبدع فيه المعلم وهل هذا الدور منوط بالمعلم أم أن ذلك يكون من صميم عمل المؤلفين، هل نحن بحاجة إلى منهج متكامل، إننا نعيش في عالم يتصف بسرعة التغير وبالانفجار المعرفي وبالتغير الاجتماعي والاقتصادي وبتفاقم المشاكل البيئية مما يحتم إعداد النشء للعيش لمواجهة تلك التحديات، وكاتجاه عام في منظومة التعليم الأساسي من حيث اللامركزية في تنفيذ مناهج التعليم الأساسي؛ فإن المعلم مفوض (بوصفه المعلم المسهل والمعلم المتخذ القرار والمعلم بصفته المطور للمنهج والمصمم للمنهج ولخبرات التعلم الذي ينفذه) في تحويل المنهج غير المتكامل إلى منهج متكامل بعيداً عن الاتجاه السائد في حشو أذهان الطلاب بالمعرفة غير معقولة المعنى.

ولما كان بعض التربويين يرون عدم كفاية المهارات التي تقدمها المناهج في حين يحاور آخرون أن المهارات التي نقدمها لطلابنا ليست المهارات التي يتطلب تسليحهم بها للمستقبل نظراً للانفجار المعرفي؛ يأتي التكامل ليسهم في التقليل من المهارات والمعارف المتماثلة بين المواد المختلفة ويعطي المعلمين وقتاً أكبر يمكن الاستفادة منه في عملية التعلم، كما أن المتعلم وضمن المنحى التكاملي للمناهج والتي تقدم مفاهيم ذات معنى ومرتبطة بحياة المتعلم يمكن للمادة أن تعوض ما قد يفوت الطالب في المواد الأخرى من مهارات ومعارف.

وبالرجوع إلى البحوث الحديثة التي تناولت الكيفية التي يتعلم بها التلميذ نجد أن التلاميذ لا يتعلمون إلا ما هو ذو معنى بالنسبة لهم وفي سياق مترابط من خلال:

- ربط المعلم الوحدة التي يقوم بتدريسها بمواضيع المواد الأخرى.
- تعاون مجموعة من معلمي المدرسة الواحدة في تحديد جوانب التكامل ودمج بعض المواضيع.
- يمكن للمعلم إعادة تنظيم المحتوى ليكون حول البيئة المحلية.
- يمكن للمعلم إعادة تنظيم المحتوى ليتوافق مع مصادر التعلم المتاحة.

المعلم كمصمم للمحتوى:

ماهي المعارف والمهارات التي لا بد أن يتعلمها جميع الطلاب؟ وكيف يتم تحديد ما يمكن تضمينه في المناهج من ذلك الذي لا يمكن تضمينه؟ هل ينبغي أن يتعلم جميع الطلاب نفس المحتوى؟ أم يميز ذلك حسب قدراتهم واهتماماتهم؟ وعندما نحدد النتاجات المرغوبة في صورة أهداف سلوكية أو في صورة أهداف كما تراها النظرية البنائية في التعلم؛ هل نعني فعلاً جميع الطلاب (100 ٪) أم أفضل 15٪ من الطلاب أم 50 ٪ منهم قد كتبت لهم الأهداف، وكيف يمكن الارتقاء بمستوى التعلم بحيث لا يستهدف المستويات المتدنية من التعلم، كيف يمكن للمعلم موائمة المنهج بحيث يستهدف فهماً عميقاً ومستمراً ضمن الوقت المتاح له.

وقبل تحديد المتعلمين أنفسهم ينبغي على المعلم كمصمم للمحتوى أن

يعرف المادة العلمية جيداً ليذهب بها إلى أبعد من المادة وإطارها وهو ربطها بالواقع الحياتي وبالقضايا وبالناس ليتحدى بها تفكيرهم وبالتالي مساعدتهم ومن خلال الأنشطة التعليمية للتعلم المبني على الفهم.

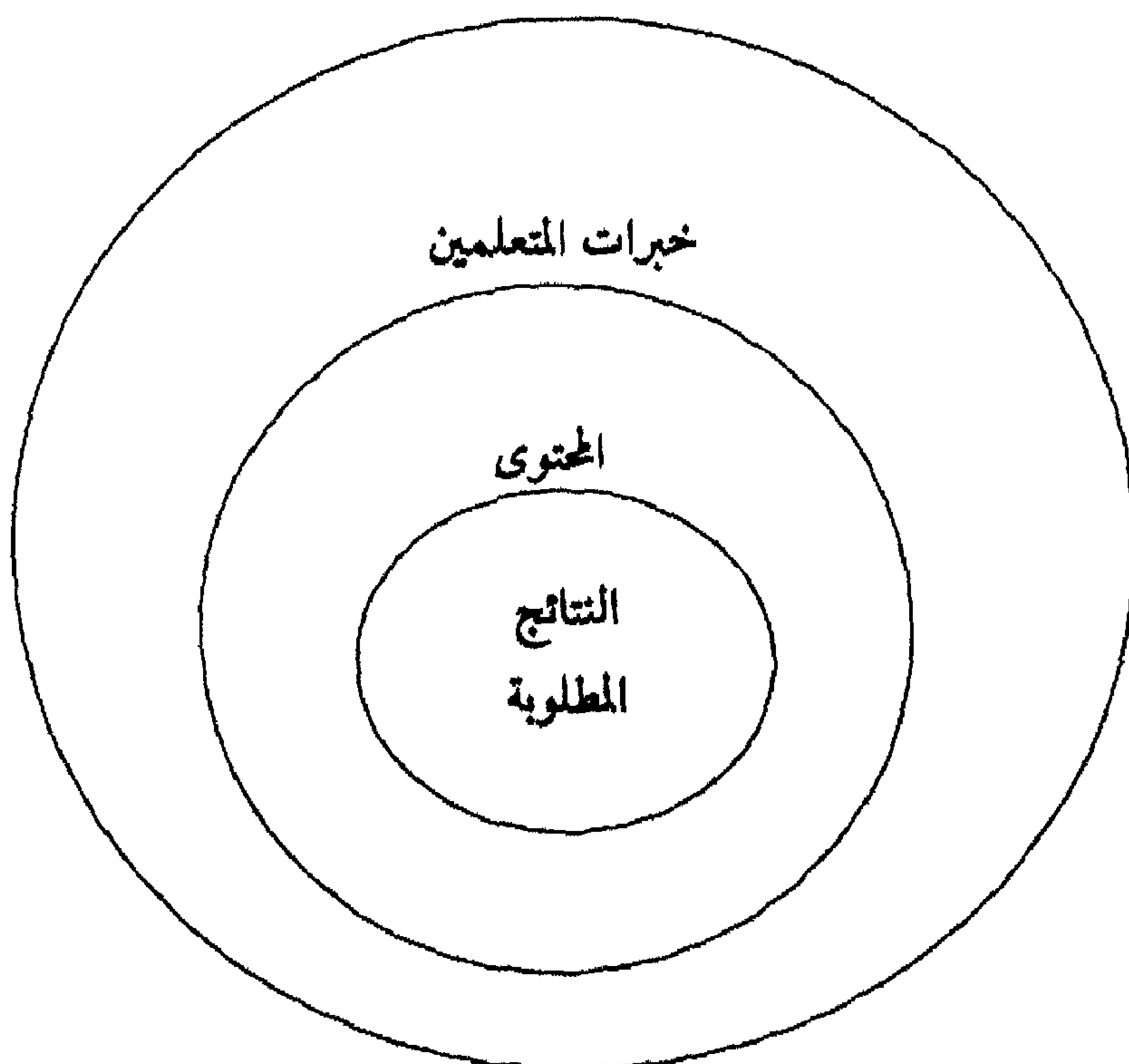
تقدم البحوث التربوية العديد من الأدلة على أن الطلاب يتعلمون أقل مما يرغب المعلمون، وأولياء الأمور، وحتى مصممي المناهج وصناع القرار، فقبل تحديد ما سيتعلمه المتعلم لا بد من تحديد من هو المتعلم ولماذا ذلك المحتوى، وتبصرنا البحوث التربوية بطول المدة اللازمة للتدريس من أجل الفهم عن التدريس من أجل الحفظ، ويجتهد المعلمون في سبيل تحقيق الأهداف وتوصيل محتوى المنهج ولربما يكرر المعلم موضوع درسه إلى اكثر من مرة فعند تدريس مفهوم أن المادة تتكون من دقائق صغيرة أو الفرق بين مفهومي الحرارة ودرجة الحرارة- إن تلك الإشكالية متغلب عليها طالما كان هناك ترابطاً حقيقياً يساعد المتعلمين على تكوين إطار مفاهيمي يسترجع به المتعلم ما تعلمه من معارف ويحولها إلى فهم أكثر شموليه وفي سياق جديد، إن بناء مثل هذه القدرات العقلية تقدم أساساً للتعلم مدى الحياة والذي يعتبر هدفا عاما لجميع المواد.

كيف يمكن تحديد المحتوى؟ :

1: تحديد النتاجات المطلوبة:

يبدأ المعلم في المرحلة الأولى بتأطير عمله بتحديد المحتوى (المفردات، المواضيع، والمهارات، والمفاهيم) ويلخص الشكل التالي ذلك التأطير حيث تمثل الدائرة الوسطى المحتوى المراد تقديمه خلال تنفيذ وحدة دراسية والمعتمدة على خبرات المتعلمين ومعارفهم السابقة والتي تظهرها الدائرة الكبرى وصولاً للنتائج

المبتغاة الممثل بالدائرة الصغرى وهي المعارف التي ينبغي على المتعلم الإلمام بها من تلك الوحدة الدراسية، والتي تساعده للفهم الكامل لبعض المفاهيم و تشكل حجر الزاوية في ذلك المحتوى بحيث يمكن التسليم مستقبلا بقبول ترك التفاصيل والبقاء على ثبات تلك المفاهيم والتي يستند إليها في تكوين المفاهيم الكبرى والتعميمات ولربط المعارف وتكاملها.



والسؤال الذي يطرح نفسه: كيف يتم تحديد الأهداف التي تسعى لإكساب الفهم وكيف تختلف عن غيرها من الأهداف المعرفية؛ حيث تتحقق أهداف الفهم عندما يظهر الطالب مقدرة على استخدام تلك المعرفة في مواقف جديدة بالإضافة إلى معرفته بالحقائق والمفاهيم والمبادئ التي يعتمد عليها في فهم تلك

المعرفة الجديدة فكثير من الطلاب يظهرون معرفة بالعديد من الحقائق ويخفقون في إظهار الفهم المرتبط بها؛ وكثيراً من الطلاب يعرفون ضرب الأعداد والقليل منهم يفهمون كيف كان الناتج، كما أن الكثير يعرف أن الأرض تدور حول الشمس ولا يفهم الدليل الذي يبرهن به على فهمه لتلك المعرفة.

كيف يمكن للمعلم كمصمم للمنهج تحديد المحتوى الجدير بالتعلم والجدير بصرف الجهد والوقت؟ أحد استراتيجيات ذلك تكمن في بناء وحدة متمحورة حول الأسئلة التي تثير تفكير الطالب وتوجه عملية التعليم نحو المعرفة التي تكون في صميم التعلم بحيث يقدم محتوى الوحدة المعرفي ضمن إطار مفاهيمي مترابط وذا معنى بالنسبة للمتعلم وبحياته؛ مثل:

- هل الجاذبية الأرضية حقيقة أم نظرية؟
- هل يجب أن يكون للقصة بداية، وحبكة ونهاية
- هل الأفكار الرياضية مخترعة أم مكتشفة

وتكمن أهمية الأسئلة التي لا تزيد عن 5 أسئلة والتي ليس لها إجابة محددة للوصول إلى الفهم الثابت والمتعمق ويكون المحتوى هو إجابات تلك الأسئلة

المعايير التي يعتمد عليها المعلم في تحديد ذلك:

توجد أربعة معايير يمكن الاعتماد عليها في تحديد المحتوى

- **المعيار الأول**: إلى أي مدى يتمتع الموضوع أو المهارة بقيمة راسخة تبقى أو بإمكانيته البقاء إلى ما بعد حجرة الدراسة (بحيث يخدم المفاهيم الرئيسية، والمبادئ، والتعميمات، ويكون قابلاً للتطبيق في مواقف جديدة، وسيخدمه وهو راشد).

- المعيار الثاني: إلى أي مدى تكمن الفكرة أو الموضوع أو المهارة في صميم المعرفة (discipline)- على أساس أنه يمكن تعميمها واختبارها والاستفادة منها
- المعيار الثالث: إلى أي مدى تحتاج المعرفة (الفكرة) أو الموضوع أو العملية العقلية إلى أن تكشف وتقدم- (المعلومات المجردة في الوحدة الدراسية، المفاهيم أو العمليات العقلية والتي يعاني الطلاب صعوبة في فهمها، المفاهيم الخاطئة لدى الطلاب).
- المعيار الرابع: إلى أي مدى تقدم الفكرة أو الموضوع أو العملية القلية احتمالات لجذب الطلاب وإثارة فضولهم (يستمتع الطلاب على مختلف أعمارهم بالخبرة المباشرة، الأسئلة المثيرة، العروض المثيرة- الكمبيوتر).

2: اختيار أدوات التقويم

كيف يمكن معرفة تمكن الطلاب من تحقيق النتائج المرغوبة واكتسابهم للأهداف وما هي الأدوات الصالحة والموثوق بها، والتي تساعد في تقرير وصول الطلاب إلى الفهم المراد باعتبارها جزءاً من الوحدة الدراسية، فعلى المعلم كمصمم للمحتوى التخطيط قبل إعداد الوحدة الدراسية إلى اختيار أدوات واستراتيجيات التقويم المستمر (قوائم الملاحظة، الأسئلة الشفهية، الاختبارات القصيرة، اختبارات الورقة والقلم، الإنجازات والمشاريع) وليس بعد إتمام عملية التعلم والتي ستستخدم في جمع معلومات عن مدى تقدم الطلاب وتمكنهم من الوصول الى الفهم المطلوب.

3: التخطيط لخبرات التعلم:

عند تحديد النتائج المرغوبة وأدوات التقويم المناسبة يمكن التخطيط للأنشطة التعليمية من خلال تحديد الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما الذي يمكن الطالب من المعرفة (الحقائق، المفاهيم، المبادئ) والمهارات والذي يحتاج إليه للتمكن من تحقيق النتائج المرغوبة
- ما الأنشطة اللازمة التي تساعد الطالب للوصول إلى النتائج المرغوبة
- ما هي استراتيجيات التدريس اللازمة وكيف يمكن إتقان تأديتها
- ما الأدوات والمواد اللازمة ومصادر التعلم المناسبة للوصول للنتائج المرغوبة
- ما ضمانات ترابط وفعالية التصميم

ويبين الجدول الاتي المراحل الثلاث السابقة عند إعداد وحدة دراسية

المراحل	اعتبارات التصميم	معايير تحديد المحتوى	التصميم النهائي المنجز
مرحلة تحديد النتاجات المرغوبة	مصفوفة المدى والتتابع أهداف الوحدة خبرات المعلم خبرات المتعلم	- تمتع الموضوع بإمكانية البقاء - تمتع الموضوع بإمكانية الاستفادة منه - تمتع الموضوع بإثارته لاهتمام المتعلمين - أهمية تقديم الموضوع	تقديم وحدة متمحورة حول الفهم الثابت أو الباقي

تحديد أدوات التقويم	استراتيجيات التقويم المستمر	أدوات صالحة ومناسبة أدوات قابلة للقياس، تقيس ما وضعت لقياسه	وحدة مرتبطة بأدوات القياس المستمر المناسبة
التخطيط لخبرات التعلم	البحوث التربوية حول طرائق التدريس المناسبة للموضوع ولمدخل التعلم طرائقق التدريس المعرفة والمهارات	الاستقصاء والاكتشاف إثارة تفكير الطلاب المراجعة	خبرات تعلم مترابطة ومقصودة تمكن من الوصول إلى الأهداف- تعزيز اهتمامات الطلاب العلمية. العمل من أجل جودة التعلم

6. المعلم المحلل لعملية التعلم والمسهل لها

بات لازما على المعلمين جمع معلومات عن طلابهم وتحليل الطرق التي يتعلمون بها والاستفادة من ذلك في التخطيط لاختيار طريقة التدريس المناسبة، بل كذلك في توعية طلابهم و تدريبهم على الاستفادة من إمكانياتهم وفق قدراتهم، وتفيدنا البحوث التربوية عن الطرق التي يتعلم بها الطلاب؛ فالمتعلم أثناء تعلمه يستخدم أحد الطرق الخمس التالية: إما أن يستخدم حواسه الخمس في عملية التعلم (mastery) أو يستخدم الحدس في تعلم ما لا يمكن إدراكه بالحواس الخمس والذي يساعده على التخيل أو ترميز الأشياء (interpersonal) أو يستخدم التفكير الذي يساعد في فهم مثلاً وظائف أجزاء النبات (understanding) أو يستخدم الشعور والإحساس اتجاه الأشياء

(self expressive) ومن تلك الطرق أمكن تصنيف الطلاب إلى:

- طلاب يستخدمون الحواس الخمس والتفكير معاً (Sensing- thinking)، ويفضلون التعلم من خلال الأنشطة العملية وإتباع الخطوات المنظمة كما يحبون أن يحدد لهم ما يتوجب فعله ويفضلون الأسئلة المباشرة وتكون إجاباتهم بسيطة ومحددة وواقعية.
- طلاب يستخدمون حواسهم الخمس إضافة إلى العاطفة والشعور (Sensing-feeling) ويفضلون التعلم في مجموعات والتعرف على الناس وأحوالهم وأن يحدد لهم ما يتوجب فعله ولكن يفضلون التحدث والعمل مع الآخرين ويلاحظ أن إجاباتهم بها بعض التعابير المتضمنة عاطفة.
- طلاب يفضلون التعلم بالبديهة أو بالحدس إضافة إلى التفكير (Intuitive- thinking)؛ الذي يستخدم للتعرف على الأشياء ويفضلون حل المشكلات وتفسير الأشياء والظواهر- يفضلون الأسئلة التي تطلب منهم توضيح لماذا وكيف.
- طلاب يفضلون التعلم بالبديهة إضافة إلى العاطفة (Intuitive- feeling)؛ ويستخدمون الخيال للتعرف على الأشياء التي لا يمكن رؤيتها ويفضلون الأنشطة التي تطلب منهم الافتراض وتكوين أفكارهم الخاصة، ويفضلون اختيار نوع المشروع الذي يميلون أن يبدعوا منه شيئاً جديداً ومختلفاً.

ويقترح أن يقوم المعلم بتعريف طلابه بأنماط التعلم هذه وتدريبهم على كيفية تنميتها ومساعدة كل منهم في التعرف على المهارات اللازمة لتنميتها وتحسين عملية تعلمه؛ فعندما يتعرف المتعلم على تلك الأساليب يمكنه بمساعدة

معلمه اختيار الأسلوب الذي يرغب وفق المهمة التي هو بصددها وبالقيام بها يمكنه تقييم نفسه من أجل تحسين أسلوبه في المرات القادمة.

7. المعلم المثقف إلكترونيا والمتعلم مدى الحياة:

كيف يمكن للتكنولوجيا أن تغير من طبيعة عمليتي التعلم والتعليم؛ فالوحدات الدراسية المتكاملة مع التكنولوجيا ترفع من مستوى التمكن كونها تفاعلية، وبالتالي فهي تسهل على المعلم إيجاد بيئة تعليمية غنية بالمصادر (كالمكتبات الإلكترونية والبيانات اللازمة لإجراء التحليل والمقارنة والإتصال بالآخرين للتزود بالمعرفة والتغذية الراجعة) ومرغوبة من قبل المتعلم، الذي يكون إيجابياً في تعلمه؛ يستقبل التغذية الراجعة من الكمبيوتر ويعيد بناء فهمه ومعرفته.

كما أنه بإمكان المعلم الاستفادة من الشبكة العالمية في تكوين مجموعة من المصادر الخاصة لطلابه أو يتعاون مع مجموعة من المعلمين في تكوين هذه المصادر أو الاستفادة من المصادر المتوفرة على الشبكة العالمية من نتاجات المعلمين والمقدمة لهم والتي يمكن استخدامها كمصادر لتقديم موضوعات المواد المختلفة ولمختلف المراحل الدراسية.

8. التعلم التعاوني

في مختلف تنظيمات صفوف الدراسة لا يخلو أي تصميم من أن يكون أحد البيئات التعلمية التالية، إما أن:

- ينغمس كل طالب في عمل تنافسي مع أقرانه لإثبات أفضلية الطلاب (عمل تنافسي).

- يعمل الطالب بشكل فردي لتحقيق أهداف محددة صممت لأجله (عمل فردي).

- يعمل مجموعة من الطلاب ضمن مجموعات لتحقيق أهداف مشتركة (عمل مجموعات).

وتساعد المجموعات غير المتجانسة المتعلمين علميا واجتماعيا (تظهر الدراسات أهمية نصف الدماغ الأيمن عن النصف الأيسر في الأنشطة الاجتماعية)، وعاطفيا، ففي المجموعات غير المتجانسة يمكن للمعلم تنويع الأنشطة والتكاليف (tasks) كماً وكيفاً، كما يمكن الاستفادة من إنجازات التلاميذ المتميزة لشحذ همم أفراد بقية المجموعات، وتوظيفها لتحسين المستوى الفردي للطلاب، كما يمكن للمعلم إضافة مقترحات التلاميذ في أعمالهم لزيادة فاعلية التعلم، والتخطيط لأنشطة تستهدف مختلف المستويات العقلية والتنويع في معايير التقويم كون أن كل طالب سيتولى تنفيذ النشاط من وجهة نظر مختلفة، وعلى المعلم عند تنفيذ هذه الاستراتيجية التأكد من أن الطلاب إيجابيين في الاعتماد على أنفسهم، وأنهم يشعرون بالمسؤولية الفردية، و يجيدون مهارات المناقشات الجماعية ومهارات الاتصال والعمل في مجموعات ويقوم بتعزيز تفاعلهم.

9. ربط البحوث التربوية بعملية التعلم:

على الرغم من أن العديد من الباحثين يرون أن فهمنا للعقل الإنساني مازال في المهد إلا أن البحوث التي أجريت خلال السنوات العشر الماضية في

مجال الجهاز العصبي والإدراك لها دور أساسي في الإصلاح التربوي الحاصل وخاصة للمتعلمين الذين يظهرون اختلافات في طريقة تفكيرهم وتعلمهم.

حيث يسعى التربويون- ومنذ أمد- لمساعدة المتعلمين في تعلمهم وذلك باستخدام تقنيات التعليم وتطبيق طرق التدريس الحديثة التي تستهدف طلاب الصف على اختلاف قدراتهم العقلية، وعلى المعلمين ومصممي المناهج التعرف على الكيفية التي يكتسب بها المتعلم الذي يعاني من صعوبات في التعلم في تعلم المعرفة، وتطلعنا العديد من البحوث عن العمليات العقلية وعن الكيفية التي تخزن بها المعلومات، ويأتي أهمية دور المعلم في الاستفادة من تلك البحوث لمساعدة الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم والسعي نحو تحقيق جميع أهداف التعلم ولجميع الطلاب على اختلاف قدراتهم، حيث توجد خمسة أبعاد يمكن الاستفادة منها في تحقيق تلك الغاية:

البعد الأول: الاتجاهات الإيجابية:

يظهر هذا البعد أهمية اتجاهات الطلاب وادراكاتهم الحسية في قدرتهم على الفهم حيث تعزز الأبحاث أثر العواطف على التعلم المعرفي والمعرفة العقلية ففي حالة الخوف أو تحت الضغوط النفسية يفرز الجسم مواد كيميائية تحبط أو تضعف عملية التعلم (Jensen: 1998)

دور المعلم في هذا البعد؛ لزيادة فاعلية التعلم:

1- تقليل الضغوط النفسية الناجمة عن الارتباك بسبب صعوبات التعلم أو العلاقات الاجتماعية بتحسين بيئة التعلم

2- تعزيز تقبل الآخرين على اختلافهم

3- ربط العواطف بالتعلم والاستفادة من الفكاهة لجعل بيئة التعلم محببة.

البعد الثاني: إكساب المعرفة وتكاملها:

تعلم المعرفة لا يتم إلا في سياق خبرات الطالب السابق، فقد ركزت الكثير من البحوث التي أجريت للعقل على الطريقة التي يكتسب فيها الدماغ المعلومات وكيفية تخزينها واستخدامها (Valiant: 1998) حيث أظهرت الدراسة أن التعلم يتم من خلال الروابط العصبية التي تثار بمرور إشارات كهر بائية عبر الأعصاب ومعززة بالمواد الكيميائية التي يتم تفريغها في نقطة الاشتباك العصبي (synapse) بين الخلايا المتجاورة (Buchel et a 1990l)؛ لذلك كلما كرر المتعلم موضوع التعلم كلما زاد إرتباطية تعلم هذا الموضوع، كما يشير الباحثون أيضا إلى أن أجزاء مختلفة من الدماغ تخزن معلومات بعينها (Fishback، 1999) فعلى سبيل المثال قد تخزن أبيات قصيدة شعرية في منطقة ما من الدماغ بينما يتم خزن نوع بحر تلك الأبيات على مكان آخر منه. ويوضح ليمسون (leamnson) بأنه لابد للدماغ من أعادة تنظيم ذاكرته في كل مرة يسترد منها الإنسان معلومات من الذاكرة. وهكذا هو التعلم إذ يتطلب الاثنين معاً: اكتساب المعلومة والقدرة على استرجاعها ومن ثم إعادة تنظيم الذاكرة، وتشير الأدلة المأخوذة من تكنولوجيا رسم الخرائط الدماغية إلى أن الاختلافات الفردية في أساليب التعلم تؤثر على عملية الاسترداد، وقد أظهرت دراسة أجراها كل من ريتشارد وديل ويلوس (richard S. & willows) عام 2001م على اختلافات الطلاب العاديين والذين يعانون من صعوبات في القراءة في القيام بواجبات بصرية مدركة

حسياً أن هناك اختلافات مهمة في العمليات التي قام بها هؤلاء القراء أثرت على معدل المعالجة البصرية للطلاب مع وجود إعاقات في القراءة. ويرى جين روبرسون بأن عدم القدرة على نقل التحكم من الجزء الأيمن من نصف كرة الدماغ إلى الجزء الأيسر قد يكون هو المسبب لاضطراب القراءة المبكر.

دور المعلم في التغلب على صعوبات التعلم المتعلقة بهذا البعد:

1- تقديم المعرفة وفق خبرات التلميذ السابقة

2- تكرار عملية التعلم لتثبيتها في الذاكرة

3- استخدام فن الاستذكار

4- استخدم المواد المحسوسة التي تنشط الجزء الأيمن من نصف كرة الدماغ ومتن الكتاب لتنشيط الجزء الأيسر من نصف كرة الدماغ

5- تكامل المواد المختلفة لتنشيط الأجزاء المختلفة من الدماغ وتحسين عملية التعلم.

البعد الثالث: زيادة المعرفة وتنقيتها:

يحتاج هذا البعد إلى اختبار المعرفة على نحو أكثر عمقاً وتحليلاً عن طريق القيام ببعض الأمور مثل: المقارنة، والتصنيف والاستقراء والاستنتاج وتحليل الأخطاء والتجريد (Marzano: 1992)، وتتطلب مهارات التفكير في هذا البعد أن يستخدم الدماغ أنظمة متعددة ومعقدة للاسترداد والدمج (Lowery: 1998) وتأتي بحوث الدماغ لتؤكد على أهمية أساليب التدريس التي تدعم مهارات التفكير العلمي.

دور المعلم لزيادة فاعلية التعلم:

1- تصميم الدرس بحيث يستخدم الطالب معرفته السابقة لتعلم المعرفة الجديدة.

2- منح الطلاب فرصة لمقارنة إنجازاتهم وتحليل أخطائهم.

3- مساعدة الطلاب لتحديد المفاهيم الرئيسية.

البعد الرابع: استخدام المعرفة على نحو هادف:

يحدث التعلم عندما نحتاج إلى المعرفة لتحقيق هدف ما، ويستخدم الطلاب مهارات التفكير لتطبيق معارفهم على الأنشطة والتي تتطلب منهم إتخاذ قرارات وإجراء التجارب وحل المشاكل الواقعية والاستقصاء، ويؤكد العلماء أن هذا التعلم التجريبي من شأنه تفعيل منطقة الدماغ المسؤولة عن مهارات التفكير العليا (Sousa:1998) كما يؤكد آخرون على أن هناك تغيرات كيميائية تحدث في أدمغة الطلاب الذين يعانون من إعاقات في التعلم وهي تغيرات تهدف إلى بذل مجهودات أقل في التعلم (Ritchard et al: 2000) على أنه يجب الحذر من أن إعطاء الطلاب الأنشطة العملية فقط لا يضمن تعلمهم، فعلى المعلمين المزاوجة بين الأنشطة العملية وأنشطة حل المشكلات لربط الأجزاء المسؤولة في الدماغ (القشرة الدماغية الحركية motor cortex) مع الأجزاء المسؤولة عن التفكير (الفصوص الأمامية frontal lobes) ومن شأن ذلك زيادة الذاكرة والتعلم وبالتالي تغيير من بنية الدماغ (Kandel & Squire)

دور المعلم لزيادة فاعلية التعلم

1- صمم نشاط عملي يتطلب الاستقصاء، والتحليل وحل المشكلات (حل مسائل المساحة عن طريق حساب المساحة اللازمة لصبغ غرفة بمعرفة أبعاد النوافذ والباب).

2- مساعدة الطلاب لعرض طرق مختلفة لبرهنة تعلمهم.

البعد الخامس: عادات العقل:

تساعد العادات التي يتبعها العقل في تسهيل تعلم الطالب وهي تساعد الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وتشمل هذه العادات: مراقبة العقل لنمط التفكير، أهمية الهدف، المحافظة على معايير التقويم، التنظيم التشخيصي وتطبيق طريقة التعلم الخاصة في مواقف تعلمية مستقبلية، وتظهر اختبارات خرائط الدماغ اختلافات فردية في تركيب وتنظيم الدماغ بسبب الاختلافات الفردية في أنماط التعلم (Martin Languis 1998) ويمكن رفع مستوى الطلاب بتدريبهم على أفضل طرق التعلم المناسبة لهم.

دور المعلم لزيادة فاعلية التعلم

- استخدام طرق تدريس مختلفة
- مناقشة الدرس لتعزيز نتائج التعلم

10. طرائق التدريس

تتعدد طرق التدريس وتتنوع ويتطلب من المعلم إجادة أنواع مختلفة من طرق التدريس نظراً لمجموعة من العوامل من أهمها:

- عمر المتعلمين
- الخبرات السابقة للمتعلمين
- مخرجات التعلم
- كفاءة المعلم وخبرته
- كثافة الفصل
- الوقت المتاح للتعلم
- مصادر اتعلم المتاحة

ولا يمكن الجزم بأهمية طريقة من طرق التدريس عن غيرها من الطرق طالما أنها

- أشغلت قدراً أكبر من الوقت المتاح للطلاب في عملية التعلم
- حققت درجة عالية من الاطمئنان
- كانت وثيقة الصلة بالعوامل السابقة
- قدمت تعزيزاً للمتعلمين وتغذية راجعة
- كانت متعددة السبل (سمعي، بصري، ملموس)

ومن الأمثلة على طرائق التدريس:

طريقة التدريس	الغرض
العصف الذهني	للحصول على بدائل
حل المشكلات	لاكتشاف المعرفة ولتنمية المهارات
طرح الأسئلة	جذب الانتباه ولتأطير المناقشة
المحاضرة	توصيل معرفة، لا يمكن استخدامها في بعض البرامج
العملي	تعزيز المفاهيم ولاكتشاف المعرفة

طريقة "طرح الأسئلة"

تستخدم هذه الطريقة لتحسين مجموعة من عمليات التعلم، ويتم طرح أسئلة مفتوحة الإجابة (مخطط لها) تتراوح من الأسئلة السهلة والتي يبدأها المعلم للوصول إلى بعض جوانب المعرفة إلى أسئلة يبادر به الطلاب وتتطلب البحث أو التجريب، وفي هذه الطريقة يتم إشراك الطلاب بفاعلية في عملية التعلم، وعلى المعلم باستخدامه هذه الطريقة العمل على عدم ترك أسئلة لم يتم الإجابة عنها باستجابات صحيحة، كما أن عليه أن لا يوصل أحد طلابه إلى درجة من اليأس أو الإحباط وعليه أن يقوم بتعزيز استجاباتهم، واختيار الأسئلة المفتوحة والتي ليس لها إجابة محددة ومباشرة من شأنه رفع معنويات المتعلمين وإزالة خوف المشاركة بمقترحات الإجابة، ويعمل المعلم على تأطير فهم المتعلمين ضمن السياق المطلوب تعلمه وانطلاقاً من خبراتهم السابقة.

المصـــــادر

المصادر

1- اشتيوه، فوزي فايز، وربحي مصطفى عليان: تكنولوجيا التعليم (النظرية والممارسة)، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010.

2- باراقاش، صالح سالم، وعبد الله محمود السبحي: أصول التربية العامة والإسلامية، ط 2، دار الأندلس للنشر والتوزيع، مكتبة الملك فهد، المملكة العربية السعودية، 1996.

3- بوشامب، جورج: نظرية المنهج، ترجمة محمود سليمان وآخرون، الطبعة الأولى، الدار العربية للنشر والتوزيع، 1987م.

4- الحارثيّ، إبراهيم أحمد مسلم: تخطيط المناهج وتطويرها من منظور واقعيّ، مكتبة الشقريّ، الرياض، 1998م.

5- الحديثي، إحسان عمر محمد سعيد: أبحاث في طرائق تدريس التربية الإسلامية، بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن رشد، 2004.

6- الحسن، هشام، وشفيق القايد: تخطيط المنهج وتطويره، عمّان، دار صفاء للنشر والتوزيع، 1990م.

7- حلمي أحمد الوكيل وحسين بشير محمود، الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى. الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، 1988م.

8- الحيلة، محمد محمود: تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعلمية، ط 6، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2012.

9- الحيلة، محمد محمود، توفيق أحمد مرعي: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ط 8، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2011.

10- الخليفة، حسن جعفر: المنهج المدرسيّ المعاصر، مكتبة الرشد، الرياض، 2005م.

11- الدمرداش، عبد المجيد سرحان: المناهج المعاصرة، الكويت، جامعة الكويت، 1996م.

12- زاير، سعد علي، وإيمان إسماعيل عايز: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط1، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي، بيروت، لبنان، 2011.

13- السامرائيّ، هاشم، وآخرون: المناهج (أسسها، تطويرها، نظريّاتها)، دار الأمل، إربد، الاردن، 2000م.

14- سعادة، جودت أحمد: مناهج الدراسات الاجتماعيّة، ط2، دار العلم للملايين، بيروت، 1990م.

15- السيد، محمد علي: الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، ط 8، عمان، الأردن، 1988.

16- الشبلي، إبراهيم مهدي: المناهج بناؤها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها، باستخدام النماذج، ط 2، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، 2000م.

17- شحاتة، حسن: المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، 1419هـ، 1998م.

18- شحاته، زين محمد، وعبد الله بن محمد الجغيمان: طرائق تدريس مواد العلوم في المرحلة الابتدائية، 1998م.

19- الشريفيّ، شوقي السيّد، وأحمد محمّد أحمد: المناهج التعليميّة، مكتبة الرشد، الرياض، 2004م.

20- عبد الرازق، إيناس خليفة: الشامل في الوسائل التعليمية، ط 1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.

21- عبيد، ماجدة السيد: الوسائل التعليمية وإنتاجها، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2011م.

22- العجميّ، مها بنت محمّد: المناهج الدراسيّة، 2005م

23- عفيفي، محمد بن السيد: توجيهات تربوية للمعلمين والمعلمات، مكة المكرمة، 1999م.

24- عميرة، إبراهيم بسيوني: المنهج وعناصره، ط3، دار المعارف، القاهرة، 1991م.

25- الفريجات، غالب عبد المعطي: مدخل إلى تكنولوجيا التعليم، ط1، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011م.

26- القزاز، محمد سعد، و صالح علي أبو عراد: المبادئ العامة للتربية، الطبعة الرابعة، دار المعارج الدولية للنشر، الرياض، 1425هـ.

27- قلادة، فؤاد سليمان: أساسيّات المناهج، دار نهضة مصر، القاهرة، 1976م.

28- قورة، حسين سليمان: الأصول التربويّة في بناء المناهج، ط5، دار المعارف، القاهرة، 1977م.

29- الكعبي، فاضل عباس: المداخل التربوية في ثقافة الأطفال، دار الشؤون الثقافية، بغداد، 1999م.

30- لبيب، رشدي، و مينا فايز: المنهج منظومة لمحتوى التعليم، ط 2، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، 1993م.

31- اللقاني، أحمد حسين: المنهج، الأسس، المكونات، التنظيمات، عالم الكتب، القاهرة، 1994م.

32- اللقاني، أحمد حسين، فارعة حسن محمد: التربية البيئية واجب ومسؤولية، ط1، عالم الكتب، 1999م.

33- مجاور، محمّد صلاح الدين، وفتحي عبد المقصود الديب: المنهج المدرسي، أسسه وتطبيقاته التربويّة، ط10، دار القلم، الكويت، 1421 هـ.

34- مجمع اللغة العربيّة: المعجم الوجيز، 1989م. مكتبة الوراق الالكترونية.

35- مرسي، محمد منير: المناهج والوسائل التعليمية، المكتبة التربوية، 1976.

36- مرعي، توفيق أحمد، ومحمد محمود الحيلة: المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2000م.

37- مرعي، توفيق أحمد، محمد محمود الحيلة: المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة، عمان.

38- مصطفى، صلاح عبد الحميد: المناهج الدراسيّة، عناصرها، أسسها، وتطبيقاتها، الرياض، دار المرّيخ، 2000م.

39- معجب، .محمد، و مصطفي عبد القادر، وبدر بن جويعد، ونبيل عبدالخالق: التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل، الطبعة الأولى، مكتبة الرشد، الرياض، 1423هـ.

40- منصور، عبد الحميد سيد أحمد: سيكولوجية الوسائل التعليمية ووسائل تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، 1981م.

41- نبراوي، يوسف إبراهيم: الإدارة المدرسية الحديثة، الطبعة الثانية، مكتبة الفلاح، الكويت، 1993م.

42- هوانة، وليد عبد اللطيف: المدخل في إعداد المناهج الدراسيّة، دار المريخ، الرياض، 1988م.

43- اليافعيّ، علي عبد الله: رؤى مستقبليّة في مناهجنا التربويّة، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع، قطر، 1995م.

44- Bancroft and Co: Bancroft English Dictionary, First published,

مصادر الانترنت:

1- (التصور العام لبناء نظرية المنهج – الشبكة العربية الاكاديمية www.arabic-net.com /vb/showthread.php?t=133) تاريخ الدخول3201

2- http: //www.almualem.net/maga/takh0022.html

تاريخ الدخول2013

3- http: //www.bramej.4t.com/msh4.ht

تاريخ الدخول2013

4- http: //www.bramej.4t.com/msh4.htm

تاريخ الدخول 2013

5-http://www.d-alyasmen.com/vb/show.php?UserID=1&MainID=11&SubjectID=2277

تاريخ الدخول2013

المناهج

البناء والتطوير







دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع

المملكة الأردنية الهاشمية - عمّان - شارع الملك حسين
مجمع الفحيص التجاري - هاتف : 4611169 6 962+
تلفاكس: 4612190 6 962+ ص.ب 922762 عمّان 11192 الأردن
Safa@darsafa.info Safa@darsafa1.net Safa@darsafa.net

 دار صفاء للنشر

 دار صفاء للنشر والتوزيع